



UNIL | Université de Lausanne

Unicentre

CH-1015 Lausanne

<http://serval.unil.ch>

Year : 2018

Cognitions sociales, émotions et intentions d'agir d'étudiants à l'enseignement à l'égard de l'intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés de comportement

Schürch Valérie

Schürch Valérie, 2018, Cognitions sociales, émotions et intentions d'agir d'étudiants à l'enseignement à l'égard de l'intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés de comportement

Originally published at : Thesis, University of Lausanne

Posted at the University of Lausanne Open Archive <http://serval.unil.ch>

Document URN : urn:nbn:ch:serval-BIB_23B781125BA58

Droits d'auteur

L'Université de Lausanne attire expressément l'attention des utilisateurs sur le fait que tous les documents publiés dans l'Archive SERVAL sont protégés par le droit d'auteur, conformément à la loi fédérale sur le droit d'auteur et les droits voisins (LDA). A ce titre, il est indispensable d'obtenir le consentement préalable de l'auteur et/ou de l'éditeur avant toute utilisation d'une oeuvre ou d'une partie d'une oeuvre ne relevant pas d'une utilisation à des fins personnelles au sens de la LDA (art. 19, al. 1 lettre a). A défaut, tout contrevenant s'expose aux sanctions prévues par cette loi. Nous déclinons toute responsabilité en la matière.

Copyright

The University of Lausanne expressly draws the attention of users to the fact that all documents published in the SERVAL Archive are protected by copyright in accordance with federal law on copyright and similar rights (LDA). Accordingly it is indispensable to obtain prior consent from the author and/or publisher before any use of a work or part of a work for purposes other than personal use within the meaning of LDA (art. 19, para. 1 letter a). Failure to do so will expose offenders to the sanctions laid down by this law. We accept no liability in this respect.

FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES ET POLITIQUES
INSTITUT DE PSYCHOLOGIE

Cognitions sociales, émotions et intentions d’agir d’étudiants à
l’enseignement à l’égard de l’intégration scolaire d’élèves présentant
des difficultés de comportement

THÈSE DE DOCTORAT

présentée à la

Faculté des Sciences Sociales et Politiques
de l’Université de Lausanne

pour l’obtention du grade de
Docteur en Psychologie
par

Valérie Schürch

Directeur de thèse

Professeur Pierre-André Doudin

Membres du Jury

Bruno Suchaut, Professeur à l’Université de Lausanne
Fabrice Brodard, MER à l’Université de Lausanne
Valérie Benoit, Professeure formatrice à la HEP Vaud
Nancy Gaudreau, Professeure à l’Université de Laval

Lausanne

2018



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des sciences
sociales et politiques

IMPRIMATUR

Le Conseil de la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne, sur proposition d'un jury formé des professeurs

- Pierre-André DOUDIN, directeur de thèse, Professeur à l'Université de Lausanne
- Valérie BENOIT, Professeure formatrice à la Haute Ecole Pédagogique Vaud à Lausanne
- Fabrice BRODARD, Maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Lausanne
- Nancy GAUDREAU, Professeure à l'Université de Laval
- Bruno SUCHAUT, Professeur à l'Université de Lausanne

autorise, sans se prononcer sur les opinions de la candidate, l'impression de la thèse de Madame Valérie SCHÜRCH, intitulée :

« Cognitions sociales, émotions et intentions d'agir d'étudiants à l'enseignement à l'égard de l'intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés de comportement. »

Jean-Philippe LERESCHE
Doyen

Lausanne, le 8 novembre 2017

Résumé

Les difficultés de comportement (DC) représentent un défi pour les enseignants. En raison d'éventuelles conséquences sur leur santé comme le risque de burnout, les attitudes des enseignants vis-à-vis de ces élèves sont souvent négatives, ce qui peut mener à leur exclusion de la classe régulière. Si les attitudes des enseignants à ce sujet ont amplement été étudiées, nous connaissons peu celles des étudiants, de même que les déterminants de leurs intentions d'intégrer un élève présentant des DC ou de l'exclure de la classe, surtout au début de la formation initiale. Or, les étudiants commencent la formation avec des croyances sur le métier, issues de leurs expériences dans un terrain où l'intégration scolaire est encore peu appréhendée. Ces croyances peuvent entrer en conflit avec les contenus d'une formation qui suit une orientation plutôt intégrative. Basé sur une perspective de cognition sociale, cette recherche analyse les cognitions sociales (attitudes, attributions et sentiment d'efficacité), émotions et intentions d'agir d'étudiants à l'enseignement à l'égard des élèves présentant des DC, tout en tenant compte de l'influence du risque de burnout et du genre et de l'origine de l'élève. Le but est d'observer dans quelle mesure ces éléments influencent leurs intentions d'intégrer ou d'exclure un élève présentant des DC, ainsi que d'éventuels changements entre le début et la fin du premier semestre. Au travers d'une méthodologie quantitative basée sur des questionnaires et en suivant un design quasi expérimental avec quatre vignettes, nous comparons deux groupes d'étudiants au début ($n = 189$) et à la fin ($n = 218$) du premier semestre. Nos résultats montrent que les attitudes des participants en fin de semestre sont plus positives et que leur score sur l'efficacité personnelle et les compétences émotionnelles sont plus élevés. De plus, le risque de burnout est corrélé aux cognitions sociales, émotions et intentions des étudiants, celui-ci étant plus élevé pour les étudiants en fin de semestre. Nous observons aussi que les émotions et les attributions des participants diffèrent selon l'origine de l'élève. Enfin, certains prédicteurs des intentions d'intégrer ou d'exclure l'élève correspondent aux deux groupes, mais certaines divergences pouvant être attribuées à la formation sont aussi observées. Les implications de cette thèse s'articulent autour des attitudes, des connaissances et des compétences à renforcer dans la formation initiale des enseignants.

Mots-clés

intégration scolaire – difficultés de comportement – cognition sociale – étudiants à l'enseignement – exclusion.

Abstract

Behavioral difficulties (BD) are a major challenge for teachers. Due to the potential consequences on their health such as burnout risk, teachers' attitudes towards the integration of BD pupils are mostly negative, which can lead to their exclusion from the regular class. If teachers' attitudes and responses towards BD pupils have been broadly considered, little is known about student teachers' attitudes, as well as the factors behind their intentions to integrate or to exclude a BD pupil from their future class, specially at the beginning of their training. Yet, student teachers begin their training with strong beliefs about the profession, resulting from their experiences as scholars in a setting where school integration is still poorly understood. These beliefs may conflict with a training program that follows a rather integrative agenda. Based on a social cognition perspective, the objective of this research is to analyze student teachers' social cognitions (attitudes, causal attributions, self-efficacy), emotions and behavioral intentions towards BD pupils, while considering the influence of burnout risk and pupils' gender and origin on these variables. The aim is to observe to what extent these variables influence their intentions to integrate or to exclude a BD pupil, as well as the potential differences between the beginning and the end of the first semester. Through a quantitative methodology following a semi-experimental design, this research based on questionnaires and four randomly assigned case vignettes compares two samples of student teachers at the beginning ($n = 189$) and at the end ($n = 218$) of the first semester of teaching training. Our results show that the participants' attitudes are more positive, and that their self-efficacy and emotional abilities scores are higher at the end of the first semester. In addition, burnout risk is correlated to student teachers' social cognitions, emotions and intentions, this risk being higher for the participants at the end of the semester. We also observe that student teachers emotions and causal attributions differ according to the origin of the pupil. Finally, some predictors of the intentions to integrate or to exclude the BD pupil are similar for the two groups, but some differences that may be attributed to training are also observed. The implications of this research are discussed in terms of the attitudes, knowledge and skills to be reinforced during teacher training.

Keywords

school integration – behavioral difficulties – social cognition – student teachers – exclusion.

Remerciements

Je tiens à exprimer ma plus sincère reconnaissance à mon directeur de thèse, le professeur **Pierre-André Doudin**, pour son grand investissement et soutien jusqu'au bout de ce cheminement, bien au-delà de ses engagements professionnels. Merci de m'avoir fait confiance pour entreprendre ce parcours, pour tous les échanges, les encouragements et les tasses de bon thé.

Je joins la Professeure **Nancy Gaudreau** et la Docteure **Valérie Benoit** à ces remerciements, dont les riches et nombreux échanges et conseils ont permis de parfaire mon travail. Merci d'avoir accepté de mettre à profit votre expertise sur l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement dans le jury de ma thèse.

Mes remerciements vont également au Professeur **Bruno Suchaut** et au Docteur **Fabrice Brodard** pour l'intérêt qu'ils portent sur ce travail en acceptant de faire partie du jury de thèse. Nos échanges ont beaucoup contribué à ma réflexion à différentes étapes de mon parcours professionnel.

J'aimerais aussi remercier la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud pour avoir fourni un cadre dans lequel les doctorants sont largement soutenus. Merci à mes collègues de l'UER, spécialement à **Patrick Bonvin** et à **Marjorie Valls** pour leur soutien et bonne humeur, à **Denise Curchod** pour son écoute et conseil, à **Éric Tardif** et à **Nicolas Meylan** pour les discussions méthodologiques et scientifiques poussées, à **Valérie Angelucci** pour ses relectures et vifs encouragements, à **Serge Ramel** pour les discussions qui ont permis d'enrichir mon travail. Merci également aux membres du LISIS ainsi qu'à mes collègues assistants pour les riches moments de réflexion et de collaboration.

Muchas gracias a la familia, especialmente a mi **mamá**. Gracias a ella he logrado ser la mujer (y la psicóloga) que soy hoy. Quiero agradecer igualmente a mi **abuela**, a la familia **Mondragón**, **Celis** y **Dupont** por su amor incondicional y por las altas expectativas que siempre han tenido hacia mi. Merci à la famille **Schneider-Deppierraz** parce que sans leur soutien je ne serais jamais venue (et restée) en Suisse.

Un grand merci à **Julien Le Clec'h**, pour son calme, son amour et son soutien qui m'ont aidé à profiter de ces années de thèse. Je me réjouis de partager avec lui de nouvelles aventures dans le futur.

Merci à mes coéquipiers de **FlyHigh** et aux joueurs d'ultimate qui m'ont fait découvrir un sport et un cercle d'amis merveilleux. Merci à mes copines de l'UNIL pour leur amitié inconditionnelle.

Je tiens également à remercier profondément les **professeurs** qui ont marqué mon parcours professionnel et qui ont alimenté mon amour pour la psychologie.

Merci à mes **élèves**, qui m'ont permis de comprendre les enjeux, les joies (et les soucis) du métier enseignant.

Enfin, un grand merci aux **étudiants** qui ont participé à cette recherche.

Valérie Schürch

Table des Matières

Introduction	1
Partie Théorique	5
1. Les difficultés de comportement dans le cadre scolaire	7
1.1 Le caractère polysémique des difficultés de comportement ou l’embarras d’aboutir à une définition.....	7
1.1.1 L’approche psychopathologique	8
1.1.2 Les troubles émotionnels et comportementaux (TEC)	10
1.1.3 Implications et risques de l’étiquetage pour les élèves	11
1.1.4 Les difficultés de comportement comme alternative conceptuelle.....	12
1.2 Facteurs de risque et de protection liés aux difficultés de comportement.....	14
1.2.1 Facteurs individuels	15
1.2.2 Facteurs familiaux	17
1.2.3 Facteurs scolaires	18
1.2.4 Facteurs sociétaux et culturels	19
1.3 Une réflexion sur les statistiques de prévalence	21
1.4 Caractéristiques et parcours de vie des jeunes présentant des difficultés de comportement	24
1.4.1 Concomitance des difficultés de comportement et d’apprentissage.....	24
1.4.2 Des comorbidités fréquentes	25
1.4.3 Des difficultés sociales	26
1.4.4 Des risques de décrochage scolaire, de difficultés professionnelles et de précarité.....	27
1.4.5 Des comportements à risque et délinquants.....	27
1.5 La scolarisation d’élèves présentant des difficultés de comportement	28
1.5.1 L’exclusion comme réaction aux comportements perturbateurs	28
1.5.2 Les injonctions intégratives et leur implication pour la scolarité des élèves présentant des difficultés de comportement.....	31
1.5.3 Les conséquences de l’intégration d’élèves présentant des difficultés du comportement.....	33
1.5.4 Le débat sur l’intégration des élèves présentant des difficultés de comportement	35
1.5.5 La posture intermédiaire ou la justification d’un continuum des placements	36
1.5.6 La scolarisation des élèves présentant des difficultés de comportement en Suisse et dans le canton de Vaud	41
2. Les enseignants et les difficultés de comportement à l’école : les apports de la cognition sociale.....	45
2.1 Le rôle des enseignants dans l’intégration d’élèves présentant des difficultés de comportement.....	46
2.2 La cognition sociale : un appui théorique pour comprendre les comportements des enseignants	48
2.3 L’influence des attitudes sur les comportements des enseignants.....	52
2.3.1 Les attitudes des enseignants vis-à-vis de l’intégration scolaire.....	54

2.3.2	Les variables qui influencent les attitudes des enseignants.....	56
2.3.3	Les attitudes des enseignants vis-à-vis des difficultés de comportement.....	57
2.4	Attributions causales concernant l'origine des difficultés de comportement.....	58
2.4.1	Définitions et aperçu théorique du concept d'attribution causale.....	58
2.4.2	État des recherches sur les attributions causales des enseignants.....	61
2.5	L'influence des stéréotypes sur l'interprétation des comportements des élèves.....	64
2.5.1	L'influence des stéréotypes sur les perceptions et réactions des enseignants vis-à-vis d'élèves présentant des difficultés de comportement.....	65
2.6	Le sentiment d'efficacité personnelle comme source d'autorégulation.....	69
2.6.1	État des recherches sur le sentiment d'efficacité des enseignants en lien avec les difficultés de comportement des élèves.....	71
2.7	Le rôle des émotions dans la cognition sociale des enseignants.....	74
2.7.1	L'enseignement, un métier nettement émotionnel.....	76
2.7.2	Compétences émotionnelles des enseignants face aux comportements perturbateurs.....	77
2.7.3	Compétences émotionnelles et santé des enseignants.....	80
2.8	Implications de l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement pour la santé des enseignants : le cas du burnout.....	81
2.8.1	Le burnout comme résultat du stress émotionnel chronique.....	82
2.8.2	Le burnout des enseignants.....	84
2.8.3	Facteurs de risque et prédictors du burnout des enseignants.....	85
2.8.4	Conséquences du burnout des enseignants pour leurs élèves.....	89
3.	Les étudiants novices comme sujet prioritaire de recherche.....	93
3.1	Caractéristiques de la formation des futurs enseignants dans le contexte actuel.....	94
3.1.1	L'alternance comme dépassement du clivage entre théorie et pratique.....	96
3.1.2	La formation à l'intégration.....	98
3.1.3	La formation à l'enseignement en Suisse : un contexte dynamique.....	100
3.2	Les étudiants novices et les enjeux de leur entrée dans la formation.....	103
3.2.1	La transition vers la formation tertiaire.....	103
3.2.2	L'étude des croyances ou des théories implicites sur l'enseignement.....	106
3.3	État des recherches portant sur les étudiants à l'enseignement.....	108
3.3.1	Les difficultés de comportement et leur gestion du point de vue des étudiants.....	108
3.3.2	Attitudes des étudiants à l'égard de l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement	110
3.3.3	Sentiment d'efficacité en lien avec la gestion de la classe et de la discipline.....	112
3.3.4	Attributions causales concernant l'origine des difficultés de comportement.....	115
3.3.5	L'influence des stéréotypes chez les étudiants.....	116
3.3.6	Les compétences émotionnelles des étudiants à l'enseignement.....	117
3.3.7	Le risque de burnout des étudiants à l'enseignement.....	119
4.	Problématique et objectifs de la recherche.....	125
4.1	Synthèse de la littérature et objectif de la recherche.....	125
4.2	Objectifs spécifiques et hypothèses de recherche.....	130

4.2.1	Cognitions sociales, émotions et intentions d’agir des étudiants à l’égard d’élèves présentant des difficultés de comportement	130
4.2.2	Lien entre le risque de burnout et les cognitions sociales, émotions et intentions d’agir des étudiants à l’égard d’élèves présentant des difficultés de comportement.....	131
4.2.3	Influence du genre et de l’origine de l’élève présentant des difficultés de comportement sur les cognitions sociales, émotions et intentions d’agir des étudiants	131
4.2.4	Influence des cognitions sociales et des émotions des étudiants sur leurs intentions d’intégrer ou d’exclure un élève présentant des difficultés de comportement.....	132
4.3	Plan conceptuel de la recherche	132
Partie Empirique		133
5. Méthodologie		135
5.1	Mise en contexte.....	135
5.2	Participants	136
5.2.1	Démarche de la récolte des données et critères d’exclusion	136
5.2.2	Caractéristiques de l’échantillon	137
5.3	Instrument de mesure.....	138
5.3.1	Questionnaire d’informations sociodémographiques	138
5.3.2	Échelles générales	138
5.3.3	Échelles basées sur une situation fictive mettant en scène un élève présentant des difficultés de comportement	142
5.4	Démarche et Conception de l’Étude.....	144
5.5	Analyses statistiques	145
5.5.1	Plan d’analyse	145
5.5.2	Analyses pour l’évaluation des caractéristiques psychométriques des échelles utilisées	145
5.5.3	Analyses visant à comparer les deux sous-échantillons	149
5.5.4	Analyses pour évaluer les liens entre les différentes variables	149
5.5.5	Analyses pour étudier l’influence du genre et de l’origine de l’élève	150
5.5.6	Analyses pour la construction d’un modèle explicatif sur les intentions d’agir des étudiants à l’enseignement.....	150
5.6	Traitement des données	151
6. Résultats		153
6.1	Caractéristiques psychométriques de l’instrument de mesure.....	153
6.1.1	Échelle des attitudes vis-à-vis de l’intégration d’élèves présentant des difficultés de comportement....	154
6.1.2	Échelle d’efficacité personnelle concernant la gestion de la classe	159
6.1.3	Échelle pour évaluer le risque de burnout des étudiants	161
6.1.4	Questionnaire sur la compétence émotionnelle des étudiants.....	164
6.1.5	Échelle sur les attributions causales concernant l’origine des difficultés de comportement	167
6.1.6	Échelle pour évaluer les intentions des étudiants d’intégrer ou d’exclure un élève présentant des difficultés de comportement	169

6.2	Cognitions, émotions et intentions des étudiants novices à l'égard d'élèves présentant des difficultés de comportement	170
6.2.1	Attitudes vis-à-vis de l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement	170
6.2.2	Sentiment d'efficacité personnelle dans la gestion de la classe	172
6.2.3	Compétences émotionnelles des étudiants.....	174
6.2.4	Attributions causales des étudiants concernant l'origine des comportements de l'élève.....	178
6.2.5	Intentions des étudiants novices d'intégrer ou d'exclure un élève présentant des difficultés de comportement	179
6.3	Liens entre le risque de burnout des étudiants novices et leurs cognitions, émotions et intentions d'agir.....	182
6.3.1	Risque de burnout des étudiants novices	182
6.3.2	Liens entre les dimensions du burnout et les cognitions, émotions et intentions d'agir des étudiants	185
6.4	Influence du genre et de l'origine de l'élève sur les cognitions, émotions et intentions d'agir des étudiants novices.....	187
6.4.1	Influence du genre et de l'origine de l'élève sur les compétences émotionnelles des étudiants novices	187
6.4.2	Attributions des étudiants concernant l'origine des comportements de l'élève de la vignette en fonction de son genre et de son origine	190
6.4.3	Intentions des étudiants d'intégrer ou d'exclure en fonction du type de vignette.....	192
6.5	Influence des cognitions et des émotions des étudiants sur leurs intentions d'intégrer ou d'exclure un élève présentant des difficultés de comportement.....	194
6.5.1	Analyses corrélationnelles	194
6.5.2	Modèles de prédiction des intentions des étudiants novices à intégrer un élève présentant des difficultés de comportement.....	200
6.5.3	Modèles de prédiction des intentions des étudiants novices d'exclure un élève présentant des difficultés de comportement.....	202
6.6	Synthèse des résultats principaux	204
7	Discussion	207
7.1	Objectif général de l'étude et synthèse des résultats principaux.....	207
7.2	Positionnement des étudiants novices face à l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement au début et à la fin du premier semestre	209
7.2.1	Attitudes des étudiants novices à l'égard de l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement	209
7.2.2	Le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants novices	211
7.2.3	Émotions des étudiants novices vis-à-vis d'un cas fictif représentant des difficultés comportementales.....	214
7.2.4	Attributions causales des étudiants sur l'origine des comportements perturbateurs.....	216
7.2.5	Intentions d'agir des étudiants novices à l'égard d'un élève présentant des difficultés de comportement	220
7.3	Sensibiliser les étudiants à l'influence des caractéristiques de l'élève sur leurs émotions et leurs actions.....	224

7.4	Le risque de burnout des étudiants novices : mettre l'accent sur la prévention	229
7.5	L'influence des cognitions et des émotions des étudiants novices sur leurs intentions d'agir ...	234
7.6	Implications du présent travail pour la formation des enseignants	239
7.6.1	Une formation qui permette aux futurs enseignants de devenir des facteurs de protection pour les élèves présentant des difficultés de comportement.....	239
7.6.2	Soutenir les étudiants lors de leur entrée dans la formation	244
8.	Conclusion.....	249
	Liste des références	255
	Liste des tableaux	285
	Liste des figures	285
	Index des concepts (définition)	289
	Index des auteurs	290
	Annexes	301
	Annexe 1. Définition des principaux troubles disruptifs, du contrôle des impulsions et des conduites présentées au DSM-5 (APA, 2016).....	303
	Annexe 2. Instrument de mesure	304
	Annexe 3. Choix porté sur la méthode d'estimation des Analyses Factorielles Confirmatoires.....	315

Introduction

Les élèves présentant des difficultés de comportement ont souvent un parcours chaotique et fragmenté, avec des conséquences développementales et sociales plus ou moins défavorables en fonction de la sévérité de leurs difficultés. Parmi l'ensemble d'éléments qui influencent leur parcours, l'école et ses acteurs représentent un facteur de protection essentiel. Toutefois, la scolarisation de ces élèves est complexe. Les difficultés comportementales représentent souvent un défi pour les enseignants¹ (Gaudreau, 2011b; Heflin & Bullock, 1999) qui peut se traduire en un sentiment de frustration à l'origine de réponses qui peuvent mettre en danger l'intégrité des élèves (Sutherland & Oswald, 2005). Dans ce sens, l'école (et plus précisément les enseignants) peut représenter également un facteur de risque pour eux, en fonction des réponses adoptées à leur égard.

La complexité que la scolarisation de ces élèves représente semble être exacerbée par les injonctions inclusives et intégratives en vigueur dans la plupart des systèmes scolaires d'aujourd'hui, dont le Suisse. Depuis plus d'une vingtaine d'années, un débat important confronte deux perspectives principales à ce sujet. Les partisans de la posture intégrative argumentent que la scolarisation de l'élève en milieu spécialisé représente une forme d'exclusion qui est susceptible d'influencer de manière négative son développement et ses apprentissages. Pour eux, l'exclusion scolaire risque d'entraîner une exclusion sociale plus ou moins prononcée (Dubet, 2000) et témoignerait d'une violence de la part de l'institution éducative (Doudin & Curchod-Ruedi, 2012). Dans ces situations, l'école capitulerait du fait d'une incompréhension face aux comportements de l'enfant, en renonçant ainsi à son rôle protecteur qui lui est attribué (P. Cooper, 2008). Pour les partisans de la posture séparatiste, au contraire, la scolarisation de ces élèves en classe régulière est dommageable, surtout en raison des attitudes négatives du personnel scolaire et des camarades à leur égard (Coleman, Webber, & B. Algozzine, 2008) ainsi que du manque de services professionnels et de structures adaptées, disponibles surtout dans l'enseignement spécialisé (Kauffman, Bantz, & McCullough, 2002). Bien que ce débat soit loin d'être tranché, nous retiendrons pour ce travail l'ambiguïté et le malaise que le concept d'exclusion évoque. Dans un milieu qui encourage fortement l'intégration, les tendances séparatistes ou exclusives peuvent relever surtout du « politiquement incorrect ».

Cette mouvance vers l'intégration peut impliquer que des élèves présentant des comportements perturbateurs soient plus fréquemment scolarisés en classe régulière. Toutefois, elle répercute aussi la manière des enseignants de se positionner face à la diversité. En effet, les

¹ Dans ce document, le genre masculin est utilisé comme générique, dans le seul but de ne pas alourdir le texte.

enseignants pourraient percevoir un plus grand nombre d'élèves comme ayant des difficultés de comportement, comme conséquence d'une plus grande hétérogénéité. Dans ce sens, les enseignants sont reconnus comme des acteurs-clés de l'intégration, car ils sont en mesure de mettre en place des stratégies qui permettraient aux élèves d'atténuer leurs difficultés. Or, ils peuvent également être acteurs de leur exclusion, en réponse à un sentiment de dépassement résultant de la pénibilité des comportements de ces élèves, ainsi que des répercussions que ceux-ci peuvent avoir sur la santé des enseignants.

En tant que chercheurs et formateurs, il est essentiel de trouver un meilleur moyen de préparer les enseignants à relever le défi d'accueillir ces élèves dans la classe régulière, tout en protégeant leur bien-être et celui des élèves. Or, la plupart des recherches révèlent une grande insatisfaction des enseignants à l'égard de leur formation initiale (Goodman & Burton, 2010; Woodcock & Reupert, 2012), ainsi qu'un sentiment d'impuissance et un manque de confiance sur leurs compétences pour faire face aux comportements difficiles (Heflin & Bullock, 1999). Comment développer une formation avec ces caractéristiques ? Différents travaux misent actuellement sur la formation continue et l'accompagnement des enseignants en exercice, particulièrement afin de développer leur sentiment d'efficacité au travers de l'acquisition de compétences de gestion de classe (p. ex., Bernier & Gaudreau, 2017; Gaudreau, 2011a; Gebbie, Ceglowski, L. Taylor, & Miels, 2011) ou d'une attitude réflexive (Lafortune, Doudin, & Curchod-Ruedi, 2010). Or, nous argumentons que la formation initiale représente également un riche chantier où des compétences liées à la gestion de ces difficultés peuvent être développées et les attentes des étudiants peuvent être clarifiées. Une des pistes qui permettent de travailler sur le développement d'une telle formation souligne l'importance de prendre comme point de départ les croyances et les théories implicites des futurs enseignants (Boraita & Crahay, 2008; Wideen, Mayer-Smith, & Moon, 1998). Toutefois, les travaux qui abordent les croyances initiales des futurs enseignants à cet égard font cruellement défaut.

L'objectif de cette thèse est d'apporter une contribution à la recherche en aidant à une meilleure compréhension des cognitions sociales, émotions et intentions d'agir des étudiants novices vis-à-vis de l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement lors de la période de l'entrée dans la formation. Sans vouloir porter un jugement sur le bien-fondé ou pas de l'intégration ou de l'exclusion, le but est de connaître les facteurs qui influencent les intentions des futurs enseignants d'agir dans un sens ou dans un autre. Nos résultats nous permettront idéalement de proposer des pistes portant sur la manière dont ces croyances peuvent être abordées et développées en formation initiale, afin de mieux préparer les futurs enseignants à accueillir ces élèves dans leur classe.

Ce travail se base principalement sur une perspective de cognition sociale afin de mettre en lumière certaines variables d'ordre cognitif et émotionnel qui ont une influence avérée sur les croyances et les comportements des professionnels face à l'intégration scolaire. Spécifiquement, nous analysons l'influence des attitudes vis-à-vis de l'intégration, du sentiment d'efficacité, des compétences émotionnelles et des attributions causales sur les intentions des étudiants novices d'intégrer ou d'exclure un élève présentant des difficultés de comportement. Nous tenons compte de certaines caractéristiques des élèves qui peuvent influencer les réactions à leur égard au travers de visions stéréotypées, telles que leur genre et leur origine. Nous observons aussi l'influence du risque du burnout, phénomène qui est fortement lié aux réactions des enseignants face aux difficultés comportementales et qui est utilisé dans cette recherche comme un indicateur de l'ajustement des étudiants à l'entrée dans la formation.

Cette recherche innove d'abord par son sujet d'étude. Bien que différents auteurs commencent à s'intéresser aux croyances des étudiants à l'égard de l'intégration, rares sont les travaux qui se centrent spécifiquement sur l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement. Pourtant, cette population est reconnue comme étant la plus difficile à intégrer dans la classe régulière (J. Evans & Lunt, 2002). Par ailleurs, les recherches disponibles sur les croyances à l'égard de l'intégration portent dans leur majorité sur des étudiants au milieu ou à la fin de la formation. Dans ce sens, l'étude des croyances initiales des étudiants novices et de l'influence que l'entrée dans la formation peut avoir sur celles-ci représente un autre aspect novateur de ce travail. Enfin, cette recherche vise à intégrer différents éléments subjectifs qui ont été étudiés de manière isolée par rapport à la posture des futurs enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire, en tenant compte des interactions complexes entre les croyances et les affects autour de cet objet d'étude.

La **partie théorique** de ce travail comprend quatre chapitres :

- Le premier chapitre présente les différentes **définitions** associées aux difficultés de comportement, les **caractéristiques** principales de ces jeunes ainsi que les **enjeux** concernant leur scolarisation. Il aborde ensuite les arguments principaux du **débat** autour de leur intégration ou inclusion, en mettant l'accent sur les aspects subjectifs qui influencent leur scolarisation dans les programmes d'enseignement spécial.
- Le deuxième chapitre se focalise sur les **enseignants comme acteurs principaux de l'intégration**. En adoptant une perspective de **cognition sociale** et en référence au modèle de Hastings (2005), ce chapitre définit un certain nombre de variables cognitives et affectives qui influencent les perceptions et les réactions des enseignants vis-à-vis des élèves présentant des difficultés comportementales. Nous développons ensuite l'état des recherches qui portent sur ces professionnels.

- Le troisième chapitre met en avant les caractéristiques de la formation des enseignants dans les contextes européens et suisses, en mettant l'accent sur les enjeux de l'entrée dans la formation. Une revue de la littérature en lien avec les variables du modèle proposé portant sur les **étudiants à l'enseignement** clôt le chapitre.
- Le quatrième chapitre comprend une synthèse de la littérature, la **problématique**, les **objectifs** généraux et spécifiques et les **questions** et **hypothèses** de la recherche.

La **partie empirique** de la recherche est structurée en trois chapitres :

- Le cinquième chapitre expose la **méthodologie** de la recherche, y compris les caractéristiques de l'échantillon, les instruments utilisés et les analyses effectuées.
- Le sixième chapitre montre les **résultats** en fonction des questions de recherche ainsi que la vérification des hypothèses formulées.
- Le septième chapitre présente la **discussion** des résultats obtenus en relation avec la littérature exposée dans la partie théorique et mentionne les implications de cette recherche pour la formation des futurs enseignants.

Enfin, nous clôturons ce travail avec une **conclusion générale**, qui évoque les limites de l'étude et propose des ouvertures pour de futures recherches.

En raison de notre thématique d'étude, notre travail aborde un grand nombre de variables et de concepts. Nous faisons le choix de mettre ensemble différentes variables qui sont souvent étudiées de manière isolée, ce qui a des conséquences sur le niveau de profondeur avec lequel nous pouvons traiter chaque variable. Toutefois, nous soignons à proposer des définitions et une revue de la littérature pour chacune d'entre elles, ainsi qu'à mettre en évidence les liens présumés.

“All theories are legitimate, no matter.
What matters is what you do with them.”
— *Jorge Luis Borges*

Partie Théorique

Les difficultés de comportement dans le cadre scolaire

Dans ce premier chapitre, nous visons à mettre en contexte la problématique de la scolarisation des élèves présentant des difficultés de comportement. Pour ce faire, nous exposons tout d’abord les modèles conceptuels et les définitions les plus couramment utilisées dans la recherche, et explicitons le concept retenu pour ce travail. Nous présentons également des résultats de recherche concernant la prévalence de ces difficultés ainsi que les principaux facteurs de risque qui s’y rattachent. Nous discutons enfin les conséquences principales sur le parcours des élèves présentant ces difficultés ainsi que les enjeux capitaux concernant leur scolarisation, notamment en lien avec les injonctions intégratives prédominantes dans les politiques éducatives actuelles.

1.1 Le caractère polysémique des difficultés de comportement ou l’embarras d’aboutir à une définition

Les troubles ou difficultés de comportement sont multiples et peuvent se manifester sous différentes formes (J. Evans, Harden, & Thomas, 2004). Selon leur sévérité et leur persistance, ils auront différentes dénominations, notamment en fonction du contexte et de l’approche théorique de référence (Kauffman, 1997). En outre, le caractère transitoire de ces troubles, la variabilité des comportements dits « normaux » ou la difficulté liée à leur mesure et évaluation (notamment du fait des nombreuses comorbidités) rendent leur définition laborieuse (Poliquin-Verville & Royer, 1992). Ce caractère abstrait ainsi que la diversité des termes employés est un défi pour les chercheurs et les professionnels et les retombées peuvent être négatives pour les jeunes qui en souffrent, notamment en matière de prestations de services (Kauffman, 1997, 2013; Kauffman, Mock, & Simpson, 2007).

L’un des critères retenus pour délimiter ces difficultés est celui de la normalité. Cet écart de la norme peut se référer aux aspects sociaux, culturels, développementaux, statistiques ou scolaires. Selon Dumas (2002), le comportement d’un enfant sera considéré comme « anormal » lorsqu’il transgresse de manière régulière les règles établies et lorsque ses comportements entravent son

développement, ses relations sociales et familiales, sa performance scolaire ou son fonctionnement adaptatif. Ces comportements sont interprétés en fonction des approches théoriques ou des paradigmes en vogue dans les différents milieux scientifiques. Dans ce contexte, les spécialistes visent à délimiter des concepts qui permettent un langage commun pour leur discipline. Nous présentons par la suite un aperçu des principaux termes liés aux difficultés de comportement utilisées dans la recherche.

1.1.1 L'approche psychopathologique

L'approche psychopathologique est souvent utilisée dans les milieux psychiatriques ou psychologiques, dans une perspective de santé mentale. Dans cette approche, le concept de trouble « renvoie à un ensemble de conditions morbides susceptibles de caractériser l'état de dysfonctionnement comportemental, relationnel et psychologique d'un individu en référence aux normes attendues pour son âge » (INSERM, 2005, p. 1). Deux perspectives complémentaires sont utilisées : la perspective catégorielle, conçue comme un système de classification, qui a pour but de faciliter la communication entre chercheurs et cliniciens ; et la perspective dimensionnelle, qui considère que les troubles de l'enfant apparaissent dans un continuum de fréquence et d'intensité (Dumas, 2002). Afin de faciliter cette catégorisation, les symptômes et les critères diagnostiques liés à différents troubles mentaux sont énumérés dans des manuels diagnostiques de référence, qui visent à obtenir un niveau d'accord élevé parmi les professionnels de la santé mentale en ce qui concerne la signification de chaque trouble.

La CIM-10 (Classification Statistique Internationale des Maladies et des Problèmes de Santé Connexes, 10e Révision) est un manuel diagnostique qui comprend la plupart des maladies identifiées à ce jour, et qui a été publié par l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) en 2008. Le chapitre V est consacré aux troubles mentaux et de comportement. La version révisée en 2012 de la CIM-10 est l'outil de codage diagnostique obligatoire pour la statistique médicale en Suisse dès janvier 2013 (OFS, 2012).

Un deuxième manuel, le DSM-5, (*Diagnostic Statistic Manual*) est la version la plus récente de l'outil publié par l'American Psychiatric Association (APA, 2016). Cet outil a l'avantage d'être basé sur un système multiaxiale qui ne tient pas seulement compte des symptômes observés, mais aussi du contexte dans lequel ils se développent (p. ex., le contexte psychosocial et environnemental, la présence éventuelle d'affections médicales) ainsi que l'influence de ces symptômes sur le fonctionnement de l'enfant (Dumas, 2002). C'est peut-être une des raisons pour lesquelles le DSM-5 est plus souvent utilisé dans la recherche que la CIM-10².

² Nous avons effectué une recherche sur trois différents outils scientifiques concernant les articles mentionnant le DSM ou l'ICD-10 (Sigles anglais pour la CIM-10). Dans les trois cas, le DSM a plus d'occurrences que la CIM-10 (PubMed= 45,868 vs 22,107 ; PsycNet= 66,603 vs 4,521 ; ERIC= 1184 vs 92).

Les troubles comportementaux sont définis dans la dernière édition du DSM (APA, 2016) sous la catégorie de « Troubles disruptifs, du contrôle des impulsions et des conduites ». Cette catégorie comprend les troubles impliquant des problèmes d'autocontrôle des émotions et des comportements. Ces comportements violent les droits des autres et amènent l'individu à entrer en conflit significatif avec les normes sociétales ou les figures d'autorité (APA, 2016). La catégorie comprend (1) le *trouble oppositionnel avec provocation*, comprenant une humeur irritable, un comportement provocateur et un esprit vindicatif ; (2) le *trouble explosif intermittent*, comprenant des « épisodes de comportement explosifs récurrents témoignant d'une incapacité à résister à des impulsions agressives » (p. 198) ; (3) le *trouble des conduites*, qui inclut de l'agressivité envers les animaux ou les personnes, des conduites de fraude ou vol, la destruction des biens matériels ainsi que des violations graves de règles établies ; (4) la *personnalité antisociale* ; (5) la *pyromanie* ; (6) la *kleptomanie*, etc. (pour les critères diagnostiques, se référer à l'annexe 1).

Le trouble par *déficit de l'attention/hyperactivité* (TDA/H) est considéré indépendamment. Ce trouble est caractérisé par des symptômes d'inattention et/ou d'hyperactivité et d'impulsivité, présents avant l'âge de 12 ans, qui interfèrent avec le fonctionnement de l'enfant dans au moins deux contextes différents (APA, 2016). Bien que le TDA/H soit souvent considéré comme un trouble du comportement dans la littérature (p. ex., J. S. Walker, Coleman, Lee, Squire, & Friesen, 2008), il a des caractéristiques propres. Premièrement, il est classé au DSM-5 comme étant un *trouble neurodéveloppemental*, contrairement aux troubles oppositionnel et des conduites qui font partie de la catégorie de *troubles disruptifs, du contrôle des impulsions et des conduites* (APA, 2016). Deuxièmement, bien que les comportements d'impulsivité et d'hyperactivité puissent être considérés comme perturbateurs, ils ne sont pas toujours présents. Cette problématique est donc souvent considérée indépendamment. Néanmoins, il faut noter que la comorbidité entre le TDA/H et le trouble des conduites est élevée (Matthys & Lochman, 2017; S. K. Shapiro & Garfinkel, 1986), des études montrant une structure cérébrale similaire chez les enfants présentant ces deux troubles (Bussing et al., 2002).

En résumé, les définitions exposées ci-dessus sont ancrées dans une approche nosographique, où les comportements perturbateurs de l'enfant s'inscrivent dans la durée et affectent plusieurs domaines de sa vie. Ces concepts sont essentiellement utilisés dans la recherche rattachée à une perspective psychopathologique et dans la clinique, mais elles peuvent aussi déterminer l'éligibilité pour des mesures d'aide, en fonction du cadre de référence. Toutefois, ces critères diagnostiques ont souvent été critiqués, notamment en raison de leur « caractère subjectif, descriptif et arbitraire » (Dellatolas, Watier, Giannopulu, & Chevrier-Muller, 2007, p. 228). Par ailleurs, nous pensons que l'utilisation de ces concepts à l'école peut être problématique, car ils ne font pas formellement partie du bagage de savoirs des enseignants.

1.1.2 Les troubles émotionnels et comportementaux (TEC)

Le concept de troubles émotionnels et comportementaux (TEC ; en anglais *EBD : emotional and behavioral disorders*³) est un terme qui est souvent utilisé en sciences de l'éducation. Parmi les définitions citées dans les différentes recherches et les guides de pratiques efficaces, celle proposée par le Département d'Éducation des États-Unis dans *l'Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA, U.S. Department of Education, 2006) est souvent citée. Le terme employé par IDEA est celui de trouble émotionnel (*emotional disturbance*) qui est défini comme :

[...] un état présentant une ou plusieurs des caractéristiques suivantes sur une longue période de temps et à un degré marqué qui affecte négativement la performance scolaire d'un enfant :

- (A) une incapacité à apprendre qui ne peut pas être expliquée par des facteurs intellectuels, sensoriels ou par des aspects liés à la santé.
- (B) Une incapacité à construire ou entretenir des relations interpersonnelles satisfaisantes avec les pairs et les enseignants.
- (C) Des comportements ou des sentiments inappropriés dans des circonstances normales.
- (D) Une humeur générale et envahissante de tristesse ou de dépression.
- (E) Une tendance à développer des symptômes physiques ou des craintes associées à des problèmes personnels ou scolaires (sec. 300.8).

Comme il est indiqué dans le nom, les TEC comprennent les troubles d'ordre émotionnel, aussi appelés « internalisés » (p. ex., anxiété, dépression, retrait social, troubles somatiques), et ceux liés aux comportements ou « externalisés » (p. ex., agressivité, comportements perturbateurs ; Achenbach & Rescorla, 2001). En se voulant plus large, ce concept comprend les deux types de troubles, car les deux catégories ne sont guère exclusives, comme le montrent les statistiques de santé. En guise d'exemple, la littérature montre que les troubles du comportement externalisé présentent une comorbidité importante avec l'anxiété et la dépression (Holmes, Slaughter, & Kashani, 2001), notamment chez les filles (Marcotte, Fortin, Marcotte, Royer, & Potvin, 2008).

Selon P. Davis et Florian (2004), la généralité délibérée de ce concept se base sur l'affirmation que les comportements peuvent seulement être compris dans leur contexte, donc ils sont difficilement réductibles à une liste de symptômes. Par conséquent, les catégories ou étiquettes plus précises sont contestées. Néanmoins, cette généralité peut avoir des inconvénients, notamment dans l'interprétation de l'origine de ces comportements. Pour certains auteurs, ce concept surgit comme un besoin de s'écarter de la vision psychopathologique des troubles des

³ Toutefois, le terme EBD est utilisé de manière indistincte comme « emotional and behavioral difficulties » ou « emotional and behavioral disorders » en fonction des différents auteurs, ce qui souligne la généralité de ce terme encore peu approuvé (comme c'est par exemple le cas dans « The SAGE Handbook of Emotional and Behavioral Difficulties ; Garner, Kauffman, & Elliot, 2014).

élèves, pour lesquels les enseignants ne sont pas nécessairement formés pour poser un diagnostic ou pour intervenir (p. ex., Bilton & P. Cooper, 2013). Selon ces derniers, ce terme implique également un changement de paradigme où le « problème » n'est plus situé chez l'enfant, mais où les facteurs sociaux et environnementaux tels que le milieu scolaire et familial détiennent une partie de la responsabilité des comportements de celui-ci. D'ailleurs, le terme SEBD (*social, emotional and behavioral difficulties*) souligne la composante sociale et dans la même veine, il est défini comme un phénomène dynamique caractérisé par des comportements dérangeants, qui sont hautement sensibles à l'environnement et à d'autres influences sociales (P. Cooper, 2014). Néanmoins, la revue de la littérature de P. Davis et Florian (2004) relève que la conception des TEC se rapproche dans certains écrits de la conception psychopathologique traditionnelle en situant les difficultés au sein des individus, ce qui aurait des répercussions négatives importantes telles que leur stigmatisation.

1.1.3 Implications et risques de l'étiquetage pour les élèves

Les implications de l'étiquetage des élèves ont amplement été discutées et son utilisation fait objet de vives réactions. Certains auteurs argumentent que l'acceptation des catégories médicales entraîne notamment une ségrégation, où les problèmes de l'enfant sont vus comme une expression de son diagnostic (Hjörne & Säljö, 2013). Pour eux, les étiquettes diagnostiques vont inexorablement influencer la construction identitaire de l'enfant, en agissant comme un renforçateur ou comme une prophétie autoréalisatrice, ce qui impliquerait que le changement de cette étiquette une fois établie peut être difficile, voire impossible (Kauffman, 1997). Au sein de la classe, elles risquent d'être utilisées comme un raccourci pour expliquer les comportements de l'élève (Hjörne & Säljö, 2013). En outre, l'effet des étiquettes rattachées aux TEC est lié à des perceptions négatives et à une distance sociale plus grande à l'égard d'élèves porteurs de ces étiquettes de la part de leurs camarades de classe (J. S. Walker et al., 2008). À long terme, la stigmatisation qu'elles entraînent pourrait altérer les opportunités d'éducation, d'emploi et de socialisation du jeune (Kauffman, 1997). Cette étiquette peut être formelle (p. ex., pour une prise en charge par des services spécialisés), ou être seulement une dénomination informelle au sein de l'école. C'est surtout dans la première situation que les conséquences négatives pour l'élève ont souvent été mises en évidence (Heath et al., 2006).

Toutefois, d'autres auteurs argumentent que les étiquettes sont un « mal nécessaire » qui doit être assumé afin de pouvoir identifier les élèves dont les TECs sont modérés et qui auraient de fortes chances d'amélioration (p. ex., Kauffman et al., 2007). Ces auteurs argumentent qu'un diagnostic permet à l'élève d'avoir accès à des services spécialisés lui offrant de meilleures conditions sociales et d'apprentissage. D'un point de vue pratique, les diagnostics serviraient finalement à la distribution des ressources économiques et humaines et à l'organisation de

l'enseignement (Hjörne & Säljö, 2013). Au lieu de les condamner, ces auteurs conseillent d'effectuer un travail auprès des élèves et des professionnels, afin de réduire le stigma social qui accompagne ces étiquettes. La question qui devrait se poser est « comment l'on travaille sur la manière dont on perçoit les caractéristiques de ces élèves et sur notre manière d'interpréter les étiquettes que nous utilisons pour désigner des problèmes spécifiques » (Kauffman, 2013, p. 16).

1.1.4 Les difficultés de comportement comme alternative conceptuelle

Le concept de « difficultés de comportement » (DC) représente une autre manière de désigner les comportements présentés par ces élèves, qui vise à s'écarter de la conception du trouble et à éluder le problème de l'étiquetage. Massé, Desbiens et Lanaris (2014) définissent ce concept comme étant « des manifestations réactionnelles (désobéissance répétée, mensonge, crise, etc.) liées à un contexte donné (période développementale plus exigeante, présence des facteurs de stress dans l'environnement familial, scolaire, social ou culturel) » (p. 2). Les comportements perturbateurs sont ainsi compris comme une réponse à l'environnement, perçu parfois comme négatif ou menaçant par l'enfant. Pour Lagacé et Lamarre (2001), la notion de difficultés de comportement fait surtout référence à la perspective de l'élève. Selon ces auteurs, c'est l'enfant qui se situe au centre de la problématique, car il aurait de la difficulté à décoder les attentes dans une situation sociale donnée. Ainsi, les auteurs parlent d'élèves « en » difficulté de comportement (Lagacé & Lamarre, 2001). Il n'est pourtant pas question d'attribuer les causes des comportements à l'enfant lui-même, mais plutôt de désigner une inadéquation entre les attentes de l'environnement et les besoins de celui-ci. Il s'agit de comprendre les difficultés de l'enfant comme étant un résultat de son parcours développemental et non comme une maladie (Cummings, E. Davies, & S. Campbell, 2000).

Nous aimerions souligner deux éléments liés à l'utilisation du terme « difficultés de comportement ». D'une part, il met en avant l'idée que l'élève manifesterait ces comportements en réponse à un contexte parfois perçu comme inadapté ou menaçant pour lui. Ceci ouvre les perspectives d'intervention, en mettant en avant l'importance de l'influence des différents systèmes qui interagissent avec l'enfant (p. ex., Bronfenbrenner, 2005; voir section 1.2). D'autre part, ce terme est souvent utilisé lorsque les critères de durée ou de sévérité indiqués par les outils qui délimitent les troubles de comportement ou les TEC ne sont pas atteints, mais quand les comportements des élèves sont problématiques. Ainsi, il fait référence à un continuum des comportements qui peut être mis en parallèle avec le modèle de prévention proposé par H. M. Walker et al. (1996). Pour ces auteurs, l'école joue un rôle essentiel dans la prévention de comportements antisociaux chez les jeunes. Leur modèle (figure 1.1) propose trois niveaux de prévention qui s'ajustent au public visé.

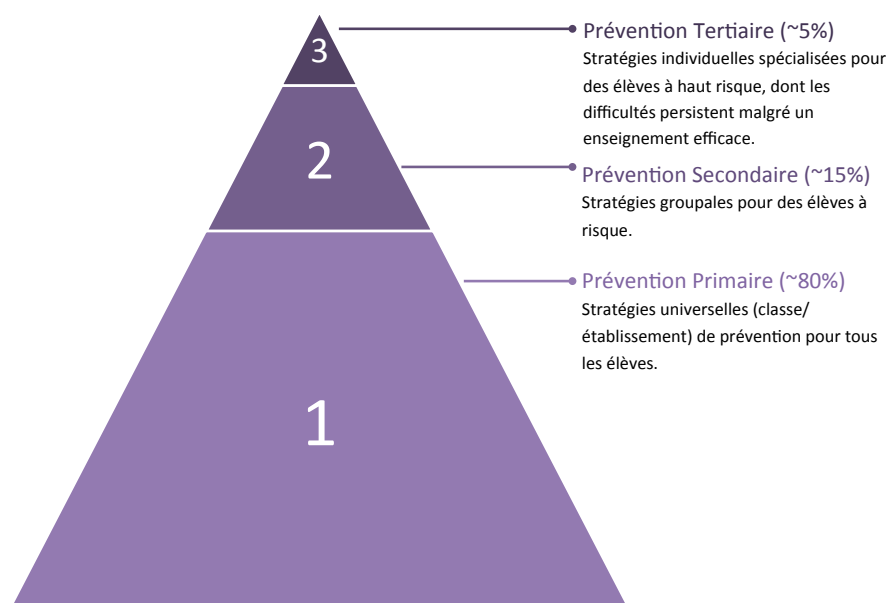


Figure 1.1. Modèle de prévention des difficultés de comportement en trois volets inspiré de H. M. Walker et al., (1996) et de Sugai et Horner (2002).

Selon ce modèle, la prévention primaire cible tous les élèves avec des interventions générales. Ce niveau de prévention vise à réduire les comportements perturbateurs, à encourager les comportements prosociaux, à maximiser la réussite scolaire et à réduire les facteurs qui influencent l'apparition des comportements indésirables, notamment à l'aide des enseignants (Sugai & Horner, 2002). La prévention secondaire propose des stratégies spécifiques pour des groupes d'élèves présentant un risque de développer des difficultés qui s'ajoutent aux stratégies générales ou universelles. Des soutiens comportementaux ou scolaires illustrent ce niveau de prévention (H. M. Walker et al., 1996). Enfin, la prévention tertiaire cible les élèves qui présentent des difficultés de manière persistante avec des conséquences négatives sur leur parcours scolaire et de vie, et qui résistent aux interventions précédentes (environ 5%⁴). Ces interventions engagent différents acteurs (parents, enseignants, spécialistes) et visent à diminuer les répercussions négatives des comportements de ces élèves. Ainsi, les élèves présentant des difficultés de comportement modérées peuvent être soutenus notamment avec des stratégies de prévention primaire et secondaire, alors que ceux qui présentent des difficultés de comportement sévères (ou des troubles du comportement) auraient des besoins supplémentaires concernant la mise en place de stratégies plus précises et spécialisées.

Dans ce travail, nous utilisons le terme de « difficultés de comportement » (DC), comme une alternative conceptuelle qui met l'accent sur l'importance du contexte et qui vise à réduire la stigmatisation de l'élève. L'utilisation du terme EBD que nous relevons dans la littérature qui

⁴ Ces pourcentages sont approximatifs et peuvent varier en fonction des auteurs et des années.

considère les comportements des élèves soit comme des troubles soit comme des difficultés de manière indistincte, met en avant la non étanchéité des frontières entre ces deux concepts, notamment dans le milieu des sciences de l'éducation. En conséquence, nous proposons de considérer les difficultés de comportement comme un continuum des comportements. Cette conception aurait l'avantage d'impliquer les professionnels de l'éducation à tous les niveaux. Lorsque les difficultés de l'élève sont de nature plus transitoire et réactionnelle, l'enseignant aura la possibilité d'intervenir avec des mesures proactives et des pratiques efficaces de gestion de classe. Lorsque les difficultés de l'élève sont plus sévères et stables, les enseignants seront amenés à collaborer avec d'autres spécialistes, mais auront toujours la possibilité de soutenir ces élèves dans la classe.

Néanmoins, il faut tenir compte du fait qu'une telle conception des difficultés de l'élève est rarement observée dans les différentes recherches. Afin de présenter une revue de la littérature sur cette thématique, nous avons surtout utilisé les termes associés aux définitions issues du DSM-V et des TEC pour la suite de ce chapitre.

Synthèse

L'utilisation des différentes définitions liées aux troubles comportementaux a pour but principal de trouver un consensus parmi les professionnels. Néanmoins, ces troubles sont dans la plupart des cas rattachées à des causes intrinsèques à l'individu, ce qui peut avoir des conséquences négatives en matière d'intervention et de stigmatisation. Afin de nous éloigner de cette perspective, nous utilisons dans cette recherche le concept de « difficultés de comportement » (DC) considéré comme un continuum, comme une alternative conceptuelle qui met l'accent sur l'importance du contexte et qui vise à éviter cette stigmatisation.

1.2 Facteurs de risque et de protection liés aux difficultés de comportement

Actuellement, le modèle écologique ou biopsychosocial, (Bronfenbrenner, 2005) est largement utilisé pour comprendre le développement de l'enfant d'un point de vue systémique, en intégrant les différentes sphères de la vie du jeune. Ce modèle tente d'expliquer le développement humain « comme un phénomène de continuité et de changement des caractéristiques biopsychosociales des êtres humains, en tant qu'individus et en tant que groupes. Ce phénomène s'étend au cours de la vie à travers les générations et à travers le temps [...] » (Bronfenbrenner,

⁵ Traduction libre.

2005, p. 3). Selon ce modèle, la compréhension d'un phénomène doit tenir compte de plusieurs systèmes ou cercles d'influence qui interagissent dans la vie de la personne.

Inscrites dans ce paradigme, les difficultés de comportement seraient analysées en fonction des interactions entre les différents systèmes. L'influence du contexte scolaire, familial et social occupe ainsi une place prépondérante dans leur conception. Les modèles de transmission intergénérationnels ainsi que culturels sont également considérés. Dans cette perspective, les DC sont comprises comme le résultat d'une interaction complexe entre facteurs de risque et de protection qui intervient au cours du développement du jeune (Dumas, 2002).

La notion de facteurs de risque ou de vulnérabilité, permet de comprendre l'origine de ces difficultés, tandis que celle des facteurs de protection, ou de résilience permet d'envisager des stratégies d'intervention et surtout de prévention. Ces deux notions soutiennent le constat établi par plusieurs recherches : « il n'existe pas de facteur qui à lui tout seul, explique pourquoi certains jeunes développent des problèmes de santé mentale » (Dumas, 2002, p. 39). Ainsi, un facteur de risque incrémenterait la probabilité d'occurrence d'un trouble émotionnel ou comportemental chez un individu, en créant des conditions sous lesquelles celui-ci peut se développer (Kauffman, 1997). Au contraire, les facteurs de protection mitigent ou compensent l'influence des facteurs de risque. Selon Dumas (2002), ces facteurs agissent sous le principe du « cumul de risque » (p. 41). La manière dont ces facteurs interagissent suit une logique probabiliste, c'est-à-dire qu'une grande occurrence de facteurs de risque et une faible existence de facteurs de protection augmenteront la probabilité qu'un enfant développe des difficultés. De même, l'exposition à un grand nombre de facteurs de risque impliquerait des conséquences plus sévères sur le développement du jeune (G. W. Evans, Li, & Whipple, 2013). Ainsi, cette relation n'est jamais linéaire ou déterministe (Dumas, 2002). L'étude de ces facteurs peut toutefois servir à cibler les interventions et à mieux comprendre la manière dont ils interagissent (G. W. Evans et al., 2013).

De ce fait, plusieurs auteurs s'intéressent aux éléments qui peuvent représenter des facteurs de risque pour le développement des difficultés ou des troubles du comportement, ainsi que les facteurs de protection qui peuvent aider à les prévenir. Nous présentons ci-dessous certains facteurs recensés dans la littérature, classés selon quatre catégories en fonction de leur nature.

1.2.1 Facteurs individuels

Plusieurs facteurs individuels peuvent avoir une influence importante sur l'occurrence des troubles externalisés. Notamment, des facteurs de vulnérabilité génétiques ont été identifiés pour le TDA/H, le trouble des conduites et le trouble oppositionnel avec provocation, ainsi que pour les comportements d'agressivité (p. ex., Schachar, 2014; Thapar, Harrington, & McGuffin, 2001). Aussi, des études récentes utilisant des techniques de neuroimagerie montrent que les enfants

présentant un trouble des conduites ou un TDA/H ont des structures corticales significativement différentes à celles des enfants des groupes témoins (Fairchild et al., 2016; Noordermeer, Luman, & Oosterlaan, 2016). En outre, certains facteurs pré et périnataux sont associés à l'apparition du trouble des conduites et du TDA/H chez certains individus, notamment l'exposition à la nicotine et aux autres composantes du tabac *in utero* (Palmer et al., 2016; Talati, Odgerel, Wickramaratne, & Weissman, 2016). La prématurité, un faible poids à la naissance (Singh, Kenney, Ghandour, Kogan, & Lu, 2013), un faible score à l'APGAR⁶ (Hanć et al., 2016) ou des complications périnatales (Zhu et al., 2016) sont aussi considérés comme des facteurs de risque importants. L'expertise de l'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale en France (INSERM, 2005) conclut aussi qu'un tempérament difficile chez l'enfant favorise l'apparition du trouble des conduites, notamment lorsque des traits d'impulsivité, d'agression, de manque d'empathie, de recherche de sensations ainsi que de manque de contrôle comportemental sont présents. Ces résultats sur l'influence du tempérament de l'enfant ont largement été répliqués. Une étude longitudinale a montré que l'impulsivité, l'agressivité et la faible réponse à la récompense mesurées à l'école enfantine sont associées à l'apparition des conduites délinquantes à l'âge de 12 ans (Tremblay, Pihl, Vitaro, & Dobkin, 1994). Liées à l'impulsivité, des compétences de régulation émotionnelle défailantes ont aussi été annoncées comme un facteur de risque pour les troubles externalisés, comme le rappellent Pons, Doudin, Harris et De Rosnay (2002). En guise d'exemple, G. Zimmermann (2004) a mis en évidence que l'alexithymie⁷ est un prédicteur significatif des comportements délinquants à l'adolescence. Enfin, une étude Islandaise indiquerait un lien entre la fréquence de la consommation de caféine et d'autres substances et les comportements externalisés (Kristjansson, Sigfusdottir, Frost, & James, 2013).

Le QI présente une relation linéaire avec les comportements externalisés et délinquants (Brumley & Jaffee, 2016; Portnoy, F. R. Chen, & Raine, 2013). Ainsi, un QI supérieur à la moyenne représente un facteur de protection contre l'engagement dans ce type de comportements, alors que le risque augmente avec un QI inférieur à la moyenne (Ttofi et al., 2016). Les fonctions exécutives en général peuvent agir comme facteurs de protection contre les troubles externalisés, comme les capacités attentionnelles et de mémoire verbale élevées (Brumley & Jaffee, 2016) et le contrôle inhibitoire (Vanderbilt-Adriance et al., 2016). En opposition à la labilité émotionnelle, les compétences de régulation émotionnelle et la capacité de freiner les réponses inadéquates sont en lien avec un moindre engagement dans des comportements délinquants (Brumley & Jaffee, 2016). Par ailleurs, la recherche longitudinale de Cabaj, McDonald, et Tough, (2014) montre que le fait d'avoir des amis proches, une estime de soi élevée, de bonnes performances scolaires et des

⁶ L'APGAR est une méthode d'évaluation du nouveau née qui s'effectue entre 1 à 5 minutes après la naissance. Elle consiste à mesurer la fréquence cardiaque, l'effort respiratoire, le tonus musculaire, le reflex d'irritabilité et la couleur de la peau du bébé (American Academy of Pediatrics, 2006).

⁷ Définie comme une difficulté à identifier, à différencier et à exprimer ses émotions, une limitation de l'imaginaire et une pensée essentiellement opératoire (Taylor, 1994 ; G. Zimmermann, 2004).

compétences sociales élevées diminue l'occurrence de comportements externalisés, même en présence d'autres facteurs de risque.

1.2.2 Facteurs familiaux

Différents facteurs liés aux caractéristiques des parents, au lien parent-enfant et aux styles disciplinaires ont été mis en relation avec l'apparition des difficultés de comportement chez l'enfant. Dans ce sens, la qualité de l'attachement est l'un des facteurs les plus déterminants. Un attachement insécuré ou désorganisé peut être précurseur de ce type de difficultés chez l'enfant, notamment en lien avec le développement des stratégies relationnelles ainsi que des compétences de régulation émotionnelle défaillantes (se référer par exemple à la revue de Guedeney & Dugravier, 2006). Des pratiques parentales d'encadrement (cf. supervision) et d'engagement (cf. encouragement, aide, soutien à l'autonomie) inadéquates sont également liées de manière importante à l'apparition de troubles externalisés et internalisés (Fortin, Marcotte, Royer, & Potvin, 2000). Les pratiques disciplinaires sévères ont aussi un fort effet, notamment lorsqu'elles relèvent de l'abus. Par exemple, la maltraitance physique est fortement associée au développement de comportements agressifs chez l'enfant, surtout lorsque c'est le parent du même sexe que l'enfant qui l'inflige (Deater-Deckard & Dodge, 1997). En outre, une étude qui compare des adolescents délinquants avec un groupe témoin a montré que plus de la moitié des jeunes délinquants étudiés ont subi des maltraitements physiques ou des abus sexuels de la part des parents (Stéphan et al., 2006).

Les psychopathologies parentales (troubles du comportement, toxicomanie, dépression *post-partum*), la séparation des parents, le vécu de violences intrafamiliales, la grossesse précoce de la mère ou la présence de frères ou sœurs délinquantes constituent aussi des facteurs de risque pour le trouble des conduites (INSERM, 2005). En outre, une étude longitudinale (Hamre & Pianta, 2005) a montré que les performances d'élèves à risque (cf. difficultés d'attention, de comportement ou faibles compétences sociales) étaient significativement inférieures à celles d'autres pairs à risque lorsque leur mère n'avait pas de diplôme universitaire. Ainsi, le niveau de scolarité des parents semble avoir une influence indirecte sur ces troubles, possiblement en lien avec la précarité qu'elle implique et avec une probabilité plus élevée de cumuler d'autres facteurs de risque mentionnés ci-dessus.

En ce qui concerne les facteurs de protection, les familles ayant une gestion positive des comportements (Vanderbilt-Adriance et al., 2016), un bon fonctionnement et de faibles niveaux de stress (Brumley & Jaffee, 2016) diminueraient l'occurrence des comportements externalisés. De même, le soutien social disponible pour les parents, une bonne santé émotionnelle et psychologique de ceux-ci ainsi qu'une relation positive avec l'enfant sont liés à une plus faible occurrence des comportements externalisés chez des familles à risque (Cabaj et al., 2014). En

conséquence, l'attachement aux parents semble être un élément essentiel. Celui-ci agit de manière directe sur l'agressivité, mais aussi de manière indirecte sur l'estime de soi du jeune et sur les pratiques parentales d'encadrement (de Vries, Hoeve, Stams, & Asscher, 2016). Par ailleurs, l'influence de l'attachement et des pratiques d'encadrement peut différer en fonction du genre de l'élève dans des familles conflictuelles (Formoso, Gonzales, & Aiken, 2000). Alors qu'un fort attachement et des niveaux élevés de surveillance représentent un facteur de protection pour les filles, ils semblent au contraire augmenter le risque de manifester des comportements externalisés comme réponse à ces conflits pour les garçons (Formoso et al., 2000). Enfin, l'encouragement et l'enseignement de compétences émotionnelles de la part de la mère semblent représenter un facteur de protection important pour des enfants présentant des troubles oppositionnels, surtout lorsque ceux-ci ont une labilité émotionnelle élevée (Dunsmore & Ollendick, 2014).

1.2.3 Facteurs scolaires

L'école en tant que lieu de socialisation et d'apprentissages joue un rôle essentiel dans la prévention et la gestion des difficultés de comportement (Sugai & Horner, 2002). Néanmoins, une relation conflictuelle avec l'enseignant peut constituer un facteur de risque important pour l'élève. Le modèle de Sava (2002) montre que des attitudes hostiles chez les enseignants ont des conséquences psychologiques et somatiques sur leurs élèves, ainsi que sur leurs apprentissages. En effet, lorsque l'enseignant répond avec des comportements agressifs (p. ex., cris, sarcasme, réactions punitives ou humiliantes), les élèves le perçoivent de manière négative, indépendamment du fait qu'ils considèrent que le comportement de l'enseignant soit justifié ou pas (Romí, Lewis, Roache, & Riley, 2011). Par ailleurs, il a été démontré que les enseignants ont tendance à percevoir de manière plus négative les élèves présentant des troubles de comportement externalisés comparativement à leurs pairs, ce qui aura des conséquences importantes sur la relation élève enseignant ainsi que sur les réactions de ce dernier (Fortin et al., 2000). En outre, l'étude de Stéphan et al. (2006) montre que le parcours scolaire des jeunes délinquants est difficile, teinté d'absentéisme, de difficultés avec les enseignants, d'expériences de redoublement et de renvois de l'école. Or, les expériences d'échec vécues à l'école peuvent être liées à des symptômes dépressifs, à des comportements asociaux et à un plus grand risque de consommer de l'alcool (Fergusson & Boden, 2011). À travers ces processus, l'école devient un facteur de risque supplémentaire et ne parvient pas à assurer son rôle protecteur (Curchod-Ruedi, Doudin, & Meylan, 2011), exacerbant ainsi les difficultés des élèves.

Le climat de l'école peut représenter un facteur de risque, mais aussi de protection. Lorsque le climat est perçu comme négatif, la victimisation ou *bullying* a tendance à augmenter. Au contraire, lorsque le climat est perçu comme positif, il peut être un facteur de résilience pour les élèves (Débarbieux, 2015). Cet aspect est lié à la manière dont l'élève s'identifie et se sent appartenir à

l'école. Le sentiment d'appartenance vis-à-vis de l'école a en effet été signalé comme ayant un lien significatif positif avec les comportements des élèves : plus les élèves sont engagés et se sentent appartenir à l'école, moins ils auraient tendance à manifester des comportements externalisés (Brumley & Jaffee, 2016; Najaka, Gottfredson, & Wilson, 2001). Par ailleurs, certains aspects de la personnalité de l'enseignant ont été rattachés à leur capacité d'enseigner aux élèves présentant des problèmes de comportement dans la revue de la littérature de Buttner, Pjil, Bijstra, et van den Bosch, (2015a), notamment leur niveau d'extraversion, d'ouverture à de nouvelles expériences, d'agréabilité et de conscience professionnelle. La relation de l'élève avec l'enseignant peut devenir un facteur de protection qui compenserait l'influence négative dans le cas de dysfonctionnements dans d'autres systèmes, notamment lors de situations de violence intrafamiliale (p. ex., Erkohen-Marküs & Doudin, 1999), aidant à l'ajustement socio-émotionnel de l'élève (Liu, Li, L. Chen, & Qu, 2015). En résumé, des liens forts et soutenant entre un enseignant et ses élèves permettent à ces derniers de se sentir en sécurité, à avoir un sentiment de compétence plus élevé et à développer des relations positives avec ses pairs (Hamre & Pianta, 2006).

Par ailleurs, un taux de réussite élevé à l'école semble agir aussi comme un facteur de protection pour les élèves à risque (Oldfield, Hebron, & Humphrey, 2016), tout comme les performances scolaires perçues de l'élève (Passiatore et al., 2017). En outre, les possibilités et les récompenses liées à l'engagement dans des activités scolaires prosociales diminuent les symptômes dépressifs et l'occurrence des comportements asociaux (Fergusson & Boden, 2011). En guise d'exemple, une étude a montré que l'engagement dans un club sportif au gymnase était lié à une moindre occurrence de comportements asociaux parmi des jeunes ayant présente des troubles des conduites pendant l'enfance (Samek, Elkins, Keyes, Iacono, & McGue, 2016).

1.2.4 Facteurs sociétaux et culturels

Comme mentionné auparavant, l'importance du contexte et des variables culturelles s'est consolidée avec l'essor des approches systémiques et écologiques (p. ex., Bronfenbrenner, 2005). Parmi ces variables, le niveau socio-économique de la famille a une influence déterminante sur le signalement des difficultés de l'enfant et sur la manière de son entourage de les interpréter. Selon Hayden (2013), les élèves présentant des TEC qui appartiennent à une famille économiquement défavorisée sont surreprésentés, comme l'indiquent les données du Département de l'Éducation aux États-Unis. Cette variable influence non seulement le signalement des élèves, mais aussi l'évaluation concernant la sévérité de leurs troubles. Déry, Lapalme, et Éric (2005) ont comparé des élèves présentant des troubles du comportement recevant des services exclusivement à l'école régulière avec ceux qui étaient aussi pris en charge par un centre Jeunesse (p. ex., placement en famille ou en centre de réadaptation), considérés comme ayant des difficultés plus sévères. La différence concernant la fréquence des troubles n'était significative que dans le cas des troubles des

conduites (28.5% vs 49.2%). Toutefois, la différence la plus importante se situait dans le contexte social. Ils ont constaté que les parents des élèves du Centre de Jeunesse avaient un statut socio-économique plus faible, un niveau d'éducation plus bas ainsi que des attitudes plus négatives vis-à-vis de leur enfant que les parents des élèves pris en charge exclusivement à l'école.

Le quartier où habite l'élève va également influencer son comportement, de même que ses performances scolaires. Par exemple, les expériences de danger vécues dans le quartier ou à l'école ont des répercussions importantes sur les comportements et les notes des élèves, ainsi que sur leur taux de présence à l'école (N. K. Bowen & G. L. Bowen, 1999). Le fait d'habiter dans un quartier défavorisé a aussi une influence importante sur la fréquentation de pairs déviants, ce qui accroît le risque de développer des comportements délinquants (Damm & Dustmann, 2013). L'influence du quartier peut en effet aggraver l'influence des facteurs de vulnérabilité génétiques qui prédisposeraient aux comportements violents (Barnes & Jacobs, 2013). Au contraire, le fait d'habiter dans un quartier perçu comme peu dangereux et ayant une forte cohésion sociale est considéré comme un facteur de protection contre l'apparition de comportements externalisés (Vanderbilt-Adriance et al., 2016). Enfin, la violence véhiculée par les médias (notamment par les jeux vidéo) est souvent mentionnée comme ayant une influence sur l'agressivité (p. ex., Funk, Baldacci, Pasold, & Baumgardner, 2004; Hasan, Bègue, Scharnow, & Bushman, 2012). Néanmoins, il faut signaler que l'influence de ces éléments sur le comportement des jeunes est un sujet de débat important et les résultats ne semblent pas être déterminants (voir p. ex., la méta-analyse de C. Ferguson, 2015). À savoir, il faudrait entre autre tenir compte de la susceptibilité de l'enfant à ce type de stimuli (Valkenburg, 2015).

Les pairs sont souvent signalés comme ayant une forte influence sur les comportements des jeunes. L'étude de Stéphan et al. (2006) montre que les jeunes délinquants étudiés étaient moins investis dans des activités extrascolaires (notamment sportives), passaient plus de temps à « trainer dehors » au lieu de faire leurs devoirs et participaient plus souvent à des activités délinquantes en groupe que les jeunes du groupe témoin. Mais les pairs peuvent également être considérés comme des facteurs de protection. La revue de la littérature de Dvorsky et Langberg (2016) signale que l'acceptation sociale est l'un des éléments principaux qui promeuvent la résilience des élèves présentant un TDA-H, notamment en termes d'amitié et de soutien social disponibles. De même, Fergusson et Boden (2011) montrent que les interactions avec des pairs prosociaux, l'engagement religieux et les croyances concernant l'ordre moral sont liés à un plus faible engagement dans des comportements asociaux.

Synthèse

Les difficultés de comportement sont présentées ici comme le résultat d'une interaction complexe entre facteurs de risque et de protection. Ces facteurs agissent sous une logique probabiliste, non linéaire. Nous relevons quatre catégories de facteurs de risque et de protection liés aux difficultés de comportement :

- 1) Les facteurs individuels, où la prédisposition génétique, les difficultés avant ou pendant la naissance ainsi que la présence précoce d'impulsivité ou d'un manque de régulation émotionnelle augmenteraient la probabilité de développer des DC. Au contraire, un QI supérieur à la moyenne, des fonctions exécutives développées, l'estime de soi et les compétences sociales et émotionnelles des jeunes sont considérés comme des facteurs de protection.
- 2) Concernant l'environnement familial, un attachement insécure semble être un facteur de risque important, ainsi que la présence de maltraitances ou de pathologies dans la famille. Au contraire, un bon fonctionnement et de faibles niveaux de stress, des pratiques parentales positives et un soutien social disponible pour les parents représentent des facteurs de protection.
- 3) Concernant les facteurs scolaires, le climat scolaire négatif, les expériences d'échec et un lien conflictuel avec les enseignants représentent des facteurs de risque importants. Au contraire, un enseignant ouvert qui favorise une relation positive avec ses élèves représente un facteur de protection, de même qu'un climat scolaire positif qui soutient la réussite des élèves et qui fournit des possibilités de s'investir dans des activités prosociales.
- 4) Enfin, en ce qui concerne l'environnement social plus large, nous pouvons souligner l'influence du quartier dans lequel l'enfant habite, ainsi que le statut socio-économique faible (qui est à son tour associé à d'autres facteurs, tels que le niveau d'éducation des parents). Les pairs peuvent également agir comme des influences positives ou négatives importantes, en fonction du contexte.

1.3 Une réflexion sur les statistiques de prévalence

Le nombre d'élèves signalés comme présentant des troubles de comportement varie en fonction de divers facteurs contextuels et épistémologiques. D'ailleurs, la diversité de définitions mentionnée auparavant ainsi que la subjectivité liée à ces signalements sont pointées du doigt par certains auteurs, notamment Kauffman, qui à maintes reprises a argumenté que ces élèves sont largement sous-identifiés et conséquemment pris en charge de manière inadéquate (p. ex.,

Kauffman et al., 2007). Par la suite, nous présentons quelques statistiques de prévalence afin d'amener une réflexion autour des éléments qui ont une incidence sur ce type de données.

Premièrement, la définition utilisée et l'approche épistémologique de référence ont une influence importante sur les signalements. Du fait de la relative clarté de leurs critères et de leur rapprochement avec une perspective nosologique, les diagnostics basés sur le DSM (APA, 2016) permettent de comparer la prévalence des différents troubles dans différents contextes. Une méta-analyse récente comprenant 198 études issues de 27 pays estime la prévalence générale du TDA-H à 3.5 %, celle du trouble oppositionnel avec provocation à 3.6 % et celle des troubles de conduites à 2.1 % chez les enfants et les adolescents (Polanczyk, Salum, Sugaya, Caye, & Rohde, 2015). En contraste, les critères pour définir les TEC étant plus flous, les données épidémiologiques sont difficilement comparables.

Deuxièmement, les normes culturelles de chaque pays ont une influence déterminante sur la manière de percevoir et d'évaluer les comportements des élèves (Lopes, 2013). Les résultats de l'étude de Rescorla et al. (2007) confirment cet argument. En comparant les scores totaux au *Children Behaviour Checklist*⁸ (CBCL, Achenbach & Rescorla, 2001) dans 31 pays, les auteurs ont montré que les moyennes différaient de manière significative selon les pays (Figure 1.2). Les parents du Japon, de la Suède et de la Norvège ont tendance à moins signaler les problèmes de comportement, tandis que ceux du Puerto Rico, du Portugal et de l'Éthiopie dépassent largement la moyenne de l'étude. Les signalements des parents suisses se situent juste en dessous de la moyenne, comparativement aux autres pays.

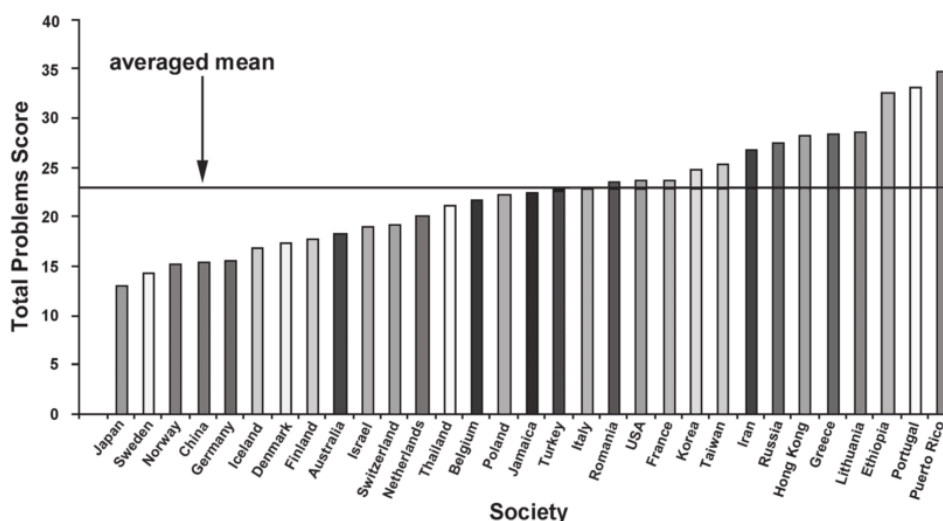


Figure 1.2. Scores totaux moyens du Children Behaviour Checklist pour un échantillon d'enfants (6-16 ans, N = 55 508) dans 31 pays (Rescorla et al., 2007).

⁸ Un inventaire de comportements perturbateurs qui reflète le point de vue des parents et qui comprend les principaux syndromes en lien avec les troubles de comportement décrits au DSM-V, ainsi que différents symptômes en lien avec les troubles internalisés et externalisés.

Troisièmement, la source des informations influence de manière importante le nombre de cas annoncés. En guise d'exemple, l'étude de Fortin et al. (2000) montre que 9.55% des élèves étudiés ($N = 73$) étaient évalués par les enseignants comme ayant un trouble externalisé, en contraste avec la moyenne de 3 % annoncé par le Ministère de l'Éducation au Canada. Il apparaît ainsi que les enseignants auraient tendance à surestimer la sévérité des comportements de leurs élèves. Soles, Bloom, Heath et Karagiannakis (2008) illustrent la divergence de jugements entre les enseignants et les élèves. Dans cette recherche, les enseignants avaient signalé 38 % des élèves comme présentant des troubles externalisés sévères, tandis que seulement 11.5 % des élèves concernés ont jugé appartenir à cette catégorie. Une étude menée en Suisse et qui porte sur le TDAH illustre la discordance de jugements entre les parents et les enseignants (Bader, Pierrehumbert, Junier, & Halfon, 2005). Sur un échantillon de 900 enfants, 9.6 % étaient au-dessus du seuil clinique d'hyperactivité selon les deux questionnaires utilisés, mais seulement dans 2 % des cas les parents et dans 1.2 % des cas les enseignants ont identifié l'élève comme ayant un TDAH. Enfin, l'étude de Roskam et al. (2010) montre l'importante variabilité entre le jugement des enseignants, des parents et des cliniciens impliqués dans l'évaluation des troubles externalisés. Notamment, leurs résultats indiquent que les cliniciens auraient tendance à surestimer la prépondérance de ces troubles, comparativement aux autres informateurs. En outre, cette étude longitudinale indique que le degré d'accord entre enseignants et cliniciens au premier temps de mesure prédit les troubles externalisés des élèves au deuxième temps de mesure, suggérant ainsi l'importance d'une méthode de dépistage qui considère les différents acteurs impliqués, à l'aide de différents outils.

Quatrièmement, certaines variables sociodémographiques telles que le genre de l'enfant, son statut sociodémographique ou son âge sont étroitement liées au signalement. Les filles ont tendance à présenter davantage de troubles internalisés que les garçons, tandis que ces derniers présentent plus souvent des troubles externalisés (p. ex., OFSP, 2015; Rescorla et al., 2007). En outre, la prévalence des troubles du comportement augmente avec l'âge, chez des familles ayant un faible revenu et chez des enfants afro-américains (Center for Disease Control and Prevention, CDC, 2013). L'expertise de l'INSERM (2005) estime que la prévalence du trouble oppositionnel avec provocation est plus élevée pendant l'enfance (3-4 %) que pendant l'adolescence (1-3 %). Au contraire, elle estime la prévalence du trouble des conduites comme étant plus élevée pendant l'adolescence (3-9 %) que pendant l'enfance (2 %).

Enfin, il est important de tenir compte de la distinction entre prévalence ponctuelle et cumulative. La méta-analyse de Forness, Freeman, Paparella, Kauffman, et H. M. Walker (2012) conclut que les données de prévalence cumulative (le fait de présenter ces difficultés à un moment donné au cours de la scolarité obligatoire) du TDA-H, de la dépression et de l'anxiété,

représentent le double des cas de prévalence ponctuelle (le fait de présenter ces difficultés pendant une période spécifique).

En conclusion, des variables culturelles ainsi que certaines caractéristiques sociodémographiques des jeunes influencent la fréquence de la signalisation et la manière de considérer les différents troubles externalisés. Ceci va avoir des implications sur l'accès aux services et la prise en charge de ces jeunes. Afin de pallier aux limitations liées au repérage d'élèves à risque en raison de ces difficultés, l'importance de la mise en place de mesures de prévention primaire et secondaire est soulignée par certains auteurs (p. ex., Forness et al., 2012).

Synthèse

Les données de prévalence peuvent être influencées par de nombreux facteurs qui rendent laborieuse la vue d'ensemble des troubles et des difficultés de comportement. L'approche de référence ainsi que les définitions utilisées influencent ce type de données. Les approches utilisées dépendront largement des services de santé de chaque pays et des modèles théoriques qui y prédominent.

En outre, les données peuvent différer en fonction des sources d'information, des variables culturelles et du genre des élèves. Enfin, il faut tenir compte de la différence entre prévalence ponctuelle et cumulative.

1.4 Caractéristiques et parcours de vie des jeunes présentant des difficultés de comportement

Les jeunes présentant des DC ont tendance à avoir des expériences scolaires négatives ainsi que des situations de vie désavantagées lorsqu'ils atteignent l'âge adulte, en dépit d'avoir un fonctionnement cognitif normal (Wynne, Ausikaitis, & Satchwell, 2013). Ceci va évidemment dépendre de la sévérité des DC présentées par le jeune et de la présence ou absence de facteurs de protection. Néanmoins, certains éléments sont généralement associés au parcours de vie de ces jeunes.

1.4.1 Concomitance des difficultés de comportement et d'apprentissage

L'association entre DC et difficultés d'apprentissage a largement été documentée. Par exemple, la méta-analyse de Reid, Gonzalez, Nordness, Trout et Epstein (2004) met en avant des différences significatives entre les performances des élèves présentant des TEC et leurs pairs. Ces différences sont constantes dans les diverses matières scolaires et représentent un effet de taille modérée à forte. Le niveau de lecture et de mathématiques de ces élèves tend à être faible, et ce dernier a encore tendance à diminuer au long de leur scolarité (Wagner et al., 2006). En outre,

Fortin et al. (2000) ont montré que les résultats scolaires des élèves présentant des troubles externalisés sont significativement plus bas que ceux des élèves tout-venant, tandis que les élèves qui présentent des troubles externalisés et internalisés de manière concomitante ont les performances scolaires les plus faibles. De même, il a été démontré que les élèves présentant des DC ont tendance à avoir des notes plus basses comparativement aux élèves présentant d'autres besoins particuliers, et ceci en dépit de performances similaires (Bradley, Doolittle, & Bartolotta, 2008). Ce constat impliquerait non seulement que les performances scolaires de ces élèves seraient plus faibles que celles de leurs pairs, mais aussi qu'elles ont tendance à être jugées plus sévèrement, notamment en raison de l'influence de leurs comportements sur l'enseignant. En ligne avec cet argument, Dellatolas et al. (2007) ont démontré que les problèmes d'attention et de motricité fine en école infantine étaient plus souvent signalés par les enseignants lorsque l'élève était également considéré comme perturbateur (47.1% contre 8.7% pour les non-perturbateurs). Bien que ce ratio diminue au primaire, les élèves perturbateurs sont également majoritaires à être signalés comme ayant des troubles de l'attention et des apprentissages (37.1% contre 11.3% pour les non-perturbateurs), ainsi que des retards dans l'écriture (18.6% contre 6.4%).

Toutefois, il faut tenir compte que la relation entre ces deux difficultés est circulaire et qu'il est donc difficile d'établir un lien de causalité. D'une part, les DC peuvent interférer avec les apprentissages et être à l'origine de l'échec scolaire (p. ex., l'absentéisme en serait un antécédent important, Fortin et al., 2000). D'autre part, il est aussi possible que le manque de compréhension des contenus scolaires soit à l'origine des comportements perturbateurs chez l'élève.

1.4.2 Des comorbidités fréquentes

Les DC sont associées de manière systématique à d'autres troubles ainsi qu'à des comportements dits « à risque ». Le trouble des conduites est fréquemment associé au trouble oppositionnel avec provocation et au TDA-H (S. K. Shapiro & Garfinkel, 1986; Thapar et al., 2013), à un point tel, que certains considèrent ces difficultés comme un ensemble (cf. troubles externalisés ; Kauffman, 1997). Ces derniers sont également associés de manière importante aux troubles internalisés (p. ex., troubles de l'humeur, troubles anxieux, consommation de substances, troubles alimentaires). La méta-analyse d'Angold, Costello et Erkanli (1999) montre à cet égard que les troubles des conduites et le TDA-H sont plus souvent associés à la dépression qu'à l'anxiété, alors que le lien entre le TDA/H et les troubles des conduites est le plus robuste de tous. Une étude qui compare de jeunes délinquants avec un groupe témoin montre que les premiers présentent davantage de symptômes d'anxiété, de dépression, d'impulsivité et des tendances suicidaires que leurs pairs (Stéphan et al., 2006). Ils ont aussi davantage eu recours à des traitements ou à des séjours en milieu hospitalier pour des troubles psychiques, comparativement au groupe témoin.

En outre, l'agressivité pouvant être rattachée aux troubles externalisés a été mise en relation avec une plus grande incidence à tomber dans des comportements sexuels à risque (Timmermans, Van Lier, & Koot, 2008), de même qu'à avoir des comportements dangereux au volant (Arnett, Offer, & Fine, 1997). L'impulsivité a été mise en relation avec la tendance au jeu et aux paris (Faregh & Derevensky, 2011), alors que l'automutilation et les tendances suicidaires sont également fortement associées aux troubles externalisés (Apter, Bleich, Plutchick, Mendelsohn, & Tyano, 1988; Wei et al., 2016). En ce qui concerne la consommation de substances, la plupart des études montrent une association importante entre troubles externalisés et consommation d'alcool, de tabac et des drogues illégales (Timmermans et al., 2008). Dans la recherche de Stéphan et al. (2006) effectuée en Suisse, la fréquence de consommation d'alcool entre un groupe de jeunes délinquants et un groupe témoin n'était pas significativement différente, alors que pour les autres drogues (cocaïne, cannabis, ecstasy) les résultats étaient seulement tendanciels. G. Zimmermann (2004) au contraire observe une consommation de cannabis significativement plus marquée chez un groupe de jeunes délinquants. Si la fréquence de consommation de cannabis ne diffère pas entre les deux groupes dans la recherche de Stéphan et al. (2006), ces auteurs montrent que les jeunes délinquants ont commencé à consommer à un âge plus précoce et qu'ils perçoivent un risque plus faible sur leur santé que leurs pairs du groupe contrôle.

1.4.3 Des difficultés sociales

Les jeunes présentant des DC peuvent avoir des difficultés sociales plus ou moins importantes. D'ailleurs, le renforcement de compétences sociales est l'une des interventions principales dont ils sont souvent la cible, en dépit de certaines critiques quant à leur efficacité (p. ex., Maag, 2005). En effet, ces jeunes agissent souvent de manière impulsive, se disputent ou s'impliquent dans des bagarres avec leurs camarades plus souvent que n'importe quel autre groupe d'élèves (Wagner et al., 2006). Chez les garçons ayant un TEC, des comportements agressifs ou perturbateurs, des attitudes de retrait présentes de manière précoce ainsi que le rejet de la part des pairs qui peut en résulter prédisent de manière significative des comportements asociaux à un âge plus avancé (Lewin, L. M. Davis, & Hops, 1999). Cette relation semble opérer différemment chez les filles présentant des TEC, chez qui les comportements asociaux sont prédits principalement par la présence précoce de difficultés scolaires (Lewin et al., 1999).

1.4.4 Des risques de décrochage scolaire, de difficultés professionnelles et de précarité

Les DC sont souvent présentées comme l'un des principaux facteurs de risque de décrochage scolaire⁹ (p. ex., OCDE, 2011). Fortin et ses collaborateurs ont publié plusieurs études sur le parcours scolaire des élèves présentant des DC. Leurs résultats montrent que les élèves décrocheurs présentent davantage de comportements d'affirmation de soi¹⁰, des troubles du comportement et des conduites délinquantes que les élèves persévérants (Fortin & Picard, 1999). Ce lien entre DC et décrochage est accru lorsque l'élève présente également des résultats scolaires faibles, un manque de coopération, et un taux élevé d'absentéisme (Fortin, Marcotte, Royer, & Potvin, 2005). Des attitudes négatives de la part des enseignants ainsi qu'un faible encadrement parental ont également une influence importante sur le taux de décrochage chez ces élèves (Fortin et al., 2005).

Dans le long terme, les difficultés scolaires et de comportement de ces élèves entravent de manière importante leur accès au marché du travail. Le taux élevé de décrochage chez cette population (évalué à environ 55%) implique un accès limité aux études post-obligatoires, ce qui réduit leurs possibilités de décrocher un emploi (Bradley et al., 2008). En guise d'exemple, le Ministère d'Éducation du Québec a annoncé en 1997 que 50% de jeunes adultes qui ont présenté des DC pendant leur scolarité étaient inactifs, tandis que ceux qui travaillaient avaient tendance à avoir un salaire moins élevé que celui d'autres jeunes non-diplômés (cité par Marcotte et al., 2008).

1.4.5 Des comportements à risque et délinquants

Comme nous l'avons déjà mentionné, les différentes étiquettes rattachées aux DC (trouble des conduites, comportement antisocial, opposition et hyperactivité) peuvent aussi être associées à la délinquance (p. ex., Hayden, 2013). Notamment, les élèves ayant un faible contrôle de soi ainsi qu'un manque d'habiletés sociales commettraient plus de délits et d'agressions (Fortin et al., 2000). Comparativement à un groupe contrôle, les jeunes présentant des troubles du comportement pendant leur enfance ont tendance à présenter significativement plus de comportements antisociaux (agressivité, vandalisme, vols et consommation d'alcool et des drogues) à l'entrée de la vie adulte (Marcotte et al., 2008). Par ailleurs, la présence des troubles des conduites et des troubles oppositionnels parmi les adolescents délinquants est considérée comme monnaie courante (p. ex., Grisso, 2008; Teplin et al., 2002; L. A. Underwood & Washington, 2016).

⁹ Selon Blaya (2010), le décrochage est un processus complexe de désengagement de l'école, qui est difficile à cerner du fait de la multiplicité des définitions utilisées. Pour notre recherche, nous reprenons la définition de l'OCDE (2014b) qui considère les décrocheurs comme des jeunes qui arrêtent leurs études avant la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

¹⁰ Les auteurs expliquent ce résultat en postulant que certains élèves décrocheurs quitteraient l'école en raison d'une difficulté à respecter les règles et la structure de cette institution, encouragés par le fait qu'ils se sentiraient plus en mesure de trouver un emploi en raison des compétences sociales telles que l'initiation d'un contact, la capacité d'aider autrui et la prise d'initiatives.

Synthèse

Les difficultés des jeunes présentant des DC ne se limitent pas exclusivement à leurs comportements, mais se répercutent aussi sur leur sphère sociale et sur leurs apprentissages. En outre, la comorbidité élevée qui est constatée entre les troubles externalisés et internalisés (telles que la dépression, l'anxiété, les troubles alimentaires, etc.) dresse un portrait complexe de ces jeunes. Ce cumul de difficultés aura inévitablement des conséquences sur leur parcours scolaire, notamment en relation avec un risque élevé d'abandonner l'école.

À long terme, ces difficultés peuvent influencer leur employabilité et amener ainsi à une précarité économique. De plus, les comportements délinquants qui sont souvent associés aux DC peuvent entraîner des conséquences avec la justice.

À la vue de ces effets négatifs, il est impératif de s'interroger sur la meilleure manière de soutenir ces jeunes et de prévenir le développement de ces difficultés. Dans ce cadre, l'école apparaît comme un élément essentiel qui joue un rôle préventif et protecteur.

1.5 La scolarisation d'élèves présentant des difficultés de comportement

Nous avons vu que le parcours scolaire des jeunes présentant des DC est souvent chaotique, ce qui peut donner lieu à des conséquences dommageables à long terme. C'est pourquoi cette thématique suscite énormément d'intérêt de la part des chercheurs et d'autres professionnels, qui visent à trouver la meilleure manière de les soutenir. Dans cette optique, l'école est un facteur qui peut avoir une influence décisive sur eux, pour le meilleur ou pour le pire. Néanmoins, les questions que leur scolarisation pose sont loin d'être simples. Le type de services dont ils devraient bénéficier ainsi que les conditions optimales pour leurs apprentissages scolaires et sociaux se confrontent aux politiques éducatives actuelles, notamment aux injonctions visant l'intégration scolaire. Historiquement toutefois, ces élèves ont surtout été séparés de leurs pairs en raison de leurs comportements. En effet, face au défi que les DC peuvent impliquer, l'exclusion de ces élèves de la classe est souvent considérée comme la solution qui permettrait de maintenir l'ordre et la sécurité dans les écoles (K. Algozzine & B. Algozzine, 2008).

1.5.1 L'exclusion comme réaction aux comportements perturbateurs

L'exclusion scolaire fait référence aux situations temporaires ou de longue durée qui font obstacle à une participation complète de l'élève dans le milieu scolaire régulier (Booth & Ainscow, 2002). Il s'agit d'un processus complexe et multidimensionnel (Lloyd, Stead, & Kendrick, 2003), dont l'exemple saillant est l'exclusion disciplinaire (aussi nommée suspension ou expulsion). Ce

phénomène se définit comme étant « l'éviction provisoire ou définitive de l'élève de son établissement » (Moignard, 2015, p. 176). L'exclusion disciplinaire est l'une des réponses de l'école vis-à-vis de comportements considérés comme inacceptables (Lloyd et al., 2003), qui revêt un côté paradoxal, puisque l'école obligatoire doit en principe assurer la présence de l'élève afin qu'il puisse bénéficier des enseignements. Bien que cette pratique éducative soit interdite dans certains pays (p. ex., le Brésil, le Portugal, la Finlande et la Suède), elle est encore très répandue, notamment en France (Moignard, 2015), au Royaume-Uni (Panayiotopoulos & Kerfoot, 2007) et aux États-Unis (U.S. Department of Education, 2016). En Suisse, cette pratique est tolérée dans certains cantons, notamment dans le canton de Vaud¹¹.

Cette pratique disciplinaire liée à une politique de « tolérance zéro » a été vivement critiquée, notamment en raison de son manque d'efficacité (p. ex., Moignard, 2015 ; Skiba & Karega Rausch, 2006). Effectivement, elle est associée à la péjoration du climat de classe, à des performances scolaires plus faibles et à la diminution du taux de réussite scolaire, ainsi qu'à une augmentation de l'indiscipline dans l'ensemble de l'établissement (Skiba & Karega Rausch, 2006). Au Royaume-Uni par exemple, l'exclusion temporaire peut durer jusqu'à 45 jours. Or, les élèves ne sont généralement pas encadrés pendant cette période, ce qui peut augmenter le risque des comportements déviants ainsi que leur désengagement vis-à-vis de l'école (Watling, 2004). D'autre part, cette pratique est accusée d'exacerber les disparités sociales en raison de la surreprésentation d'élèves d'origines minoritaires et issus de milieux socio-économiques défavorisés (Finding, 2006; Gilliam, 2005; Skiba & Karega Rausch, 2006). Une explication possible fait appel aux événements écologiques tels que les expériences migratoires et le statut social de certains groupes, qui auraient une influence dans la manière des enseignants d'interpréter les comportements des élèves, influençant ainsi leurs réactions (K. Underwood, 2012). Ceci est également valable pour le genre, car les garçons sont fortement surreprésentés parmi les cas d'exclusions disciplinaires (Gilliam, 2005; McAra, 2004; Panayiotopoulos & Kerfoot, 2007). L'influence des caractéristiques sociodémographiques des élèves sur les comportements des enseignants est essentielle pour ce travail et sera abordée dans le chapitre suivant avec plus de détail.

Outre l'exclusion disciplinaire, d'autres formes d'exclusion peuvent se manifester au sein de l'école, par exemple lorsque les enseignants envoient les élèves perturbateurs dans des espaces alternatifs pour se calmer (Watling, 2004) ou dans des structures temporelles telles que les modules d'accueil temporaires alternatifs à la scolarité (MATAS¹²). Watling argumente en outre que l'exclusion peut également être permanente, par exemple lorsque la direction encourage fortement

¹¹ La loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) du 7 juin 2011 soutient à l'article no. 124 la possibilité de suspendre temporairement un élève ou bien de le renvoyer de manière permanente. Dans les deux cas néanmoins, l'élève doit rester sous surveillance et l'enseignement est garanti même en cas de renvoi définitif, notamment par le biais de mesures socio-éducatives.

¹² Les MATAS sont des structures qui accueillent des enfants de 6 à 12 ans qui présentent des problèmes de comportement et un grand risque de rupture scolaire. Tout en restant scolarisés partiellement dans leur classe, leur prise en charge au sein des MATAS peut aller jusqu'à trois jours par semaine et avoir une durée maximale de six mois.

les parents à transférer leur enfant dans un autre établissement scolaire, ou dans une école privée. Parmi ces mesures qui résultent en une exclusion permanente de la classe régulière, nous pouvons également considérer les pratiques de différenciation structurelle, qui comprennent les classes regroupant des élèves en difficulté (classes spéciales) ou le classement d'élèves en filières selon leur niveau de compétences scolaires (Doudin & Lafortune, 2006), ainsi que la scolarisation en école d'éducation spéciale. Selon Doudin et Lafortune (2006), les enseignants recourent à ces pratiques dans une tentative d'aider les élèves, mais aussi afin d'homogénéiser la classe. Néanmoins, ces mesures sont fortement remises en question depuis quelques années (Baumberger, Martin, & Doudin, 2009; Blaya, Gilles, Plunus, & Tièche Christinat, 2012; Bonvin, 2012; Van Bergen, Graham, Sweller, & H. F. Dodd, 2014), surtout parce qu'elles visent de façon paradoxale à mieux intégrer l'élève ayant des besoins particuliers tout en l'excluant momentanément ou définitivement de la classe, en le signalant comme le « porteur de l'inadaptation scolaire » (Doudin & Lafortune, 2006, p. 66).

D'une manière ou d'une autre, les élèves présentant des DC sont à risque d'être exclus de la classe régulière. Aux États-Unis, ces élèves sont surreprésentés dans les cas d'exclusions disciplinaires ou d'expulsions, où ils représentent la majorité des cas (19 %) recensés chez des élèves présentant des besoins particuliers (U.S. Department of Education, 2016). En partie pour éviter ces expulsions, les élèves présentant des DC sont souvent scolarisés en classes ou en écoles spéciales (Lloyd et al., 2003). Dans certains cas même, la notion d'exclusion est inhérente à la définition utilisée pour se référer à ces élèves. Par exemple, selon Poliquin-Verville et Royer (1992), pour déclarer qu'un élève présente des troubles du comportement, « il ne suffit pas que ses comportements violent les attentes des adultes ; encore faut-il qu'ils rendent réellement l'élève incapable de bénéficier de l'enseignement donné ou de participer à la vie collective de l'école » (p. 9). Pour nous, cette définition implique que l'école régulière ne peut pas répondre aux besoins de ces élèves et qu'il est donc nécessaire de faire recours à d'autres solutions.

Indépendamment du type d'exclusion (disciplinaire ou différenciation structurelle), différentes recherches ont montré les effets négatifs qui découlent de ces pratiques. L'élève exclu expérimente une rupture et une perte de repères en quittant ses camarades de classe et ses enseignants (Doudin & Erkohen-Marküs, 2000). Ceci peut provoquer une dévalorisation et nuire à l'estime de soi du jeune, car elle ne fait que souligner son échec scolaire (Doudin & Curchod-Ruedi, 2012). Selon Dubet (2000), « l'exclusion est aussi une expérience subjective [...] vécue potentiellement comme une destruction de soi... » (p. 54). Pour cet auteur, les élèves exclus auraient deux réponses pour « sauver la face » : le retrait, qui impliquerait un désinvestissement vis-à-vis des demandes du cadre scolaire, ou le conflit, compris comme une protestation du jeune notamment contre les enseignants. Ainsi, les conséquences de ce phénomène dépassent souvent le domaine scolaire, car l'exclusion scolaire implique une relative exclusion sociale (Dubet, 2000). En

effet, les parents d'élèves présentant des TEC associent les expériences d'exclusion de leurs enfants à une évolution plus négative à l'âge adulte (Wynne et al., 2013). L'exclusion disciplinaire a aussi été signalée comme étant un facteur de risque de consommation de substances illicites, d'abus d'alcool et du tabagisme (McAra, 2004). En outre, la scolarisation dans une institution ou une classe regroupant des élèves dits « déviants » peut provoquer une péjoration des comportements et des résultats scolaires de l'élève à cause du renforcement social fourni par les pairs (Dishion, Andrews, & Crosby, 1995; Dishion, Patterson, Stoolmiller, & Skinner, 1991; Gifford-Smith, Dodge, Dishion, & McCord, 2005; Liesen & Luder, 2011; Müller, 2010). Il a été démontré qu'il est moins probable que les élèves scolarisés en école spéciale appartiennent à un groupe d'amis proches, comparativement aux élèves en classe régulière (Margraf & Pinquart, 2015). Enfin, l'exclusion comme une interruption de la continuité de l'école peut exacerber les profils développementaux négatifs, en accentuant les facteurs de risque et leurs conséquences nocives sur les apprentissages et les variables socioémotionnelles (Jull, 2008).

Malgré le grand nombre d'élèves présentant des DC qui subissent des pratiques exclusives et les conséquences négatives qui peuvent les accompagner, l'accord sur le type de scolarité qui s'adapte le mieux à ces élèves est loin d'être atteint. En effet, savoir s'ils doivent être scolarisés dans des classes régulières ou spéciales est une question complexe (P. Cooper, 2008). Il existe ainsi un débat important autour de leur scolarisation dont il est indispensable d'exposer les points essentiels par la suite. Ce débat ne concerne pas l'exclusion disciplinaire, dont les issues négatives font généralement consensus (p. ex., McAra, 2004; Wynne et al., 2013), mais fait plutôt référence aux mesures de différenciation structurelle (notamment la scolarisation en classe ou en école spéciale) *versus* l'intégration ou l'inclusion de ces élèves en classe régulière.

1.5.2 Les injonctions intégratives et leur implication pour la scolarité des élèves présentant des difficultés de comportement

La plupart des systèmes éducatifs opte actuellement pour une vision de plus en plus intégrative, soutenue par un changement des valeurs et des représentations, par l'évolution du concept de handicap et par des résultats de recherche encourageants (Doudin & Albanese, 2011). Ces dispositions ou injonctions ont eu une incidence sur les différents systèmes éducatifs de manière plus ou moins approfondie, en aboutissant à l'augmentation du nombre d'élèves présentant différents besoins éducatifs dans les écoles régulières. Toutefois, la scolarisation des élèves présentant des DC en classe régulière est un sujet controversé en éducation (p. ex., Coleman et al., 2008; Simpson, 2004), notamment en relation au type de scolarisation qui offrirait les conditions nécessaires pour soutenir ces élèves (Coleman et al., 2008).

Cette controverse est en partie entretenue par des désaccords sur la nature et la signification des concepts d'inclusion et d'intégration, qui sont souvent utilisés de façon interchangeable dans la recherche et dans la pratique, comme l'argumentent par exemple Ramel et Benoit (2011). Ces deux approches s'inscrivent dans un long cheminement ancré sur une perspective de droits de l'enfant, et plus précisément du droit à l'éducation (EADSNE, 2013), et se définissent comme un mouvement à partir de la déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994). Néanmoins, elles ont des prémisses épistémiques et pratiques très distinctes (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese, & Doudin, 2013). Il est donc important de les différencier.

L'intégration scolaire consiste à scolariser un élève ayant des difficultés dans une classe régulière en visant « une scolarisation au plus près de l'ordinaire » (Thomazet, 2006, p. 19). Cette approche pédagogique repose sur trois objectifs essentiels (Vienneau, 2002) :

- 1) La *normalisation*, c'est-à-dire d'essayer de faire vivre à l'enfant en difficulté le régime scolaire le plus rapproché du régime prévu pour l'enfant dit « normal » ;
- 2) Le *placement*, visant le maintien de l'enfant en classe régulière dans la mesure du possible ;
- 3) L'*adaptation pédagogique*, qui consiste en l'acheminement des dispositifs d'éducation spécialisée dans la classe régulière afin de subvenir aux besoins de l'élève.

Cette démarche est accompagnée par l'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés, ainsi que par l'adaptation des objectifs d'apprentissage de chacun (Vienneau, 2002). Néanmoins, dans la conception intégrative, l'élève est retiré de l'enseignement régulier lorsqu'il ne semble pas en bénéficier (Thomazet, 2006; U.S. Department of Education, 2004).

L'inclusion scolaire vise la participation de l'élève dans toutes les sphères de la vie scolaire (UNESCO, 2005). Cette institution définit l'inclusion comme :

[...] un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants (UNESCO, 2006, p. 15).

Ainsi, l'intégration est souvent considérée comme une étape préliminaire à l'inclusion scolaire (Vienneau, 2002). Effectivement, l'intégration souhaite l'adaptation de l'élève à l'école, tandis que l'inclusion vise l'adaptation du système scolaire afin d'atteindre tous les élèves, indépendamment de leurs besoins (Bélanger, 2004). Tandis que l'intégration apporte une aide supplémentaire aux élèves qui le nécessitent, l'inclusion engage la modification profonde du dispositif scolaire ainsi que les rôles des professionnels qu'y interviennent (Ramel & Benoit, 2011).

En résumé, la manière de concevoir la scolarisation des élèves présentant des DC varie en fonction du cadre de référence (intégration ou inclusion). Toutefois, il faut souligner que la plupart des pratiques ainsi que des recherches qui s'intéressent à leurs effets relèvent plus de l'intégration scolaire que de l'inclusion dans le sens proposé par l'UNESCO. Par conséquent, nous utilisons le terme d'intégration scolaire dans ce travail. Pourtant, il faut tenir compte que la revue de la littérature que nous présentons par la suite comprend des articles où les termes d'inclusion et d'intégration scolaire sont parfois utilisés de manière indistincte.

1.5.3 Les conséquences de l'intégration d'élèves présentant des difficultés du comportement

La littérature met généralement en avant les effets positifs de l'intégration sur les domaines socioaffectifs et scolaires des élèves présentant des besoins particuliers (J. Katz & Miranda, 2002a, 2002b; Wiener & C. Y. Tardif, 2004). Ces conséquences positives constituent un argument pour justifier le bien-fondé de l'intégration scolaire. Toutefois, la plupart de ces recherches ciblent en grande partie des élèves présentant des handicaps mentaux légers, des troubles du développement ou des troubles d'apprentissage. Or, extrapoler ces effets aux élèves présentant des DC peut être risqué, du fait de la pénibilité que leurs comportements peuvent impliquer pour les enseignants et leur influence sur le déroulement des activités dans la classe (Doudin, Curchod-Ruedi, Meylan, & Moreau, 2011).

Les recherches qui visent spécifiquement à évaluer les conséquences de l'intégration des élèves présentant des TEC sont plutôt rares (Simpson, 2004). La plupart d'entre elles se penchent sur les pratiques efficaces pour gérer les problèmes de comportement (p. ex., K. Algozzine & B. Algozzine, 2008 ; P. Davis & Florian, 2004 ; Visser, 2005), mais les conséquences de l'intégration des élèves présentant des difficultés de comportement sur leurs apprentissages, leur socialisation ou l'évolution de leurs comportements restent plutôt inexplorées. Certaines études nous permettent toutefois de mettre en avant un certain nombre de conséquences positives et négatives pour ces élèves et pour leurs pairs.

Des avantages ont pu être constatés en ce qui concerne le domaine scolaire. Lors d'une étude longitudinale sur quatre ans, Peetsma, Vergeer, Roeleveld et Karsten (2001) ont observé que les élèves présentant des DC scolarisés en classe régulière avaient un meilleur développement cognitif (notamment des meilleures performances en mathématiques) que ceux qui étaient orientés en classe spéciale. En outre, des résultats positifs sur les performances scolaires et sur les comportements d'élèves présentant des DC (réduction des signalements et d'exclusions disciplinaires) ont été constatés dans des écoles suivant le modèle de soutien au comportement positif (*positive behavior support*, PBS, Sugai & Horner, 2002 ; p. ex., Luiselli, Putnam, Handler, &

Feinberg, 2005). D'ailleurs, l'étude de Swinson, Woof et Melling (2003) montre que les comportements des élèves ayant des DC réintégrant la classe régulière suite à la fermeture d'une école spéciale ne différaient pas de ceux de leurs pairs, laissant ainsi entrevoir des bénéfices liés à cette réintégration. Les comportements de ces élèves dépendaient néanmoins de l'organisation de la classe : une classe bien organisée (où les taux de concentration sur la tâche sont élevés) encourage les comportements adéquats et au contraire, une classe mal organisée (où les taux de concentration sur la tâche sont faibles) augmente l'occurrence des comportements perturbateurs (Swinson et al., 2013). Enfin, les pratiques reconnues comme efficaces pour les apprentissages scolaires et sociaux chez ces élèves prônent l'utilisation de stratégies basées sur la coopération et le tutorat entre pairs, telles que le *peer tutoring* ou le *buddy system* (Cole, Visser, & Daniels, 2006; P. Davis & Florian, 2004; Ryan, Pierce, & Mooney, 2008). Dans ce cas, les modèles de référence positifs seraient essentiels pour la mise en place de ces stratégies, qui devraient être plus facilement accessibles dans les classes régulières.

Par ailleurs, l'intégration de ces élèves ne semble pas avoir une influence négative sur les performances de leurs pairs. La recherche de Gruner Gandhi (2007) montre que le niveau de compréhension en lecture des élèves tout-venant dans des classes non intégratives est similaire à celui des élèves dans des classes intégratives, même lorsque celles-ci comprennent des élèves présentant des DC. Bien au contraire, les mesures mises en place pour leur intégration peuvent avoir des effets positifs sur l'ensemble des élèves. Cette même recherche montre que, lorsqu'une aide supplémentaire (paraprofessionnelle) est présente en classe, les élèves tout-venant dans les classes qui incluent des élèves présentant des DC ont un meilleur niveau de compréhension en lecture que leurs pairs dans une classe non intégrative (Gruner Gandhi, 2007).

Des résultats moins positifs ont été mis en avant en ce qui concerne l'aspect social de l'intégration de ces élèves. Dans une étude récente, Margraf et Pinquart (2015) comparent des élèves présentant des DC et des élèves tout-venant scolarisés en classe spéciale et en classe régulière. Leurs résultats montrent que les élèves présentant des DC inclus en classe régulière ont la plus faible probabilité d'avoir un ami proche ainsi qu'un projet professionnel, comparativement aux trois autres groupes (élèves tout-venant en classe régulière et spéciale ; élèves ayant des DC scolarisés en classe spéciale). Par ailleurs, une étude comprenant l'avis de 600 enseignants vaudois montre que les problèmes d'intégration sociale dans les classes intégratives concernent dans un tiers des cas des élèves présentant des difficultés de comportement (Bachmann Hunziker, Pulzer-Graf, & Suchaut, 2014). En ce qui concerne la participation de ces élèves, les résultats sont contrastés. Venetz et Zurbriggen (2011) argumentent que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou de comportement participent autant que leurs camarades en classe régulière. Au contraire, Scott, Alter et Hirn (2011) ont observé que les enseignants accordent significativement moins d'occasions de participer aux élèves présentant des comportements difficiles

comparativement à leurs pairs. Aussi, ces auteurs montrent que les élèves présentant des comportements difficiles reçoivent plus souvent du *feedback* négatif que leurs camarades, bien que la fréquence du *feedback* positif soit le même pour les deux groupes.

L'intégration de ces élèves peut en outre faire émerger des craintes de la part des enseignants et des parents. La plus grande est possiblement liée à la peur de « contagion » des comportements inadéquats et de l'escalade de la violence dans l'établissement scolaire. L'étude récente de Desbiens, Levasseur et Roy (2016) est l'une de rares recherches qui évalue cet aspect. Ces auteurs ont observé et comparé des séquences de comportements perturbateurs auprès d'élèves présentant des DC scolarisés dans des classes spéciales ($n = 32$) ou en milieu inclusif ($n = 2$) et des élèves sans signalement en classe régulière (groupe contrôle, $n = 34$). Leurs résultats montrent effectivement que les séquences de comportements perturbateurs les plus longues étaient observées dans le contexte inclusif, les élèves présentant des DC amorçant la plupart des perturbations. Les auteurs recommandent un bon encadrement afin que les élèves ayant des comportements prosociaux puissent exercer une influence positive sur les élèves présentant des DC, autrement ils peuvent être exposés à une influence négative de la part des élèves intégrés.

Ainsi, les effets de l'intégration des élèves présentant des DC semblent mitigés, comparativement à ceux relevés pour les élèves présentant d'autres besoins particuliers. En outre, la rareté de ces recherches met en avant la nécessité de réaliser davantage d'études pour mieux comprendre les conséquences scolaires, émotionnelles et sociales de l'intégration ou l'exclusion de ces élèves. Ce manque de résultats alimente ainsi en partie le débat concernant la pertinence de leur intégration scolaire.

1.5.4 Le débat sur l'intégration des élèves présentant des difficultés de comportement

L'intégration et surtout l'inclusion scolaire suscitent de vives réactions qui sont souvent accompagnées de critiques passionnées. Certains auteurs qualifient cette approche d'illimitée (J. H. Hansen, 2012), d'idéaliste (J. Evans & Lunt, 2002), voire d'idéologique (Kauffman, Landrum, Mock, Sayeski, & Sayeski, 2005). Pour J. H. Hansen (2012), l'exclusion est l'altérité de l'inclusion, c'est-à-dire que l'une ne peut exister sans l'autre. Ainsi, il est nécessaire d'exclure dans une certaine mesure afin de pouvoir inclure. Ces arguments renvoient à une confrontation de la perspective basée sur les droits de l'enfant avec une perspective plus pratique, qui touche la mise en œuvre des principes inclusifs dans les écoles, mais aussi de leur efficacité (Bonvin, Ramel, Curchod-Ruedi, Albanese, & Doudin, 2013; Lindsay, 2007). Les auteurs de ces critiques plaident ainsi pour une « inclusion responsable » (p. ex., J. Evans & Lunt, 2002), où les besoins des élèves détermineraient la décision de scolarisation. Ceci est particulièrement le cas pour les élèves présentant des DC.

L'argument principal des auteurs contre l'inclusion scolaire de ces élèves fait référence aux services indispensables pour leur prise en charge (p. ex., gestion de crise, counseling, développement d'habiletés sociales, etc.). D'une part, ces services impliquent la sortie de l'élève de la classe, s'opposant ainsi aux postulats de l'inclusion (Coleman et al., 2008). D'autre part, la palette des services est plus restreinte dans les écoles régulières, comparativement aux écoles spéciales qui comptent une variété d'intervenants et d'espaces prévus spécifiquement pour les besoins de ces élèves (Kauffman, 1999; Kauffman et al., 2002, 2005; Landrum, Tankersley, & Kauffman, 2003). Un deuxième argument fait référence aux attitudes négatives du personnel scolaire et des pairs vis-à-vis des élèves présentant des DC dans les classes régulières. En effet, leurs comportements peuvent inciter le rejet de la part de leurs pairs et de leurs enseignants, entraînant ainsi leur isolement (Coleman et al., 2008). Pour ces raisons, les auteurs soutenant la posture séparative affirment que dans certaines situations la scolarisation la plus adéquate pour ces élèves sera en dehors de la classe, voire en dehors de l'école régulière. Ceci dépendra en partie de l'intensité et de la récurrence des comportements problématiques de l'enfant (P. Cooper, 2008). Toutefois, il n'est pas exclu que l'élève soit également exposé aux attitudes négatives des enseignants dans le milieu spécialisé.

1.5.5 La posture intermédiaire ou la justification d'un continuum des placements

Pour Royer (1999), l'accent ne doit pas être mis sur la désidérabilité de l'inclusion, mais plutôt sur les ressources et les pratiques qui permettent de mieux répondre aux besoins de ces élèves. Sous cette logique, certains auteurs (p. ex., Coleman et al., 2008; Kauffman, 1999; Kauffman et al., 2002; Simpson, 2004) proposent un continuum de placements qui permet de décider au cas par cas quelles sont les meilleures conditions pour chaque élève. Par ailleurs, les lois incitent à une posture plutôt modérée qui se rapproche d'une vision intégrative. En conséquence, les pratiques vis-à-vis des élèves porteurs d'un handicap ou présentant tout autre type de besoin éducatif particulier se rapprochent plus de l'intégration que de l'inclusion. Ceci est notamment le cas en Suisse (voir section 1.5.6).

Aux États-Unis par exemple, IDEA (*Individuals with Disabilities Education Act*, U.S. Department of Education, 2004) prescrit le principe de « l'environnement le moins contraignant » (*least restrictive environment*). Ainsi, dans la mesure du possible, les élèves présentant des besoins spécifiques sont scolarisés en classe régulière avec leurs pairs. Toutefois, lorsque les objectifs de formation et de socialisation prévus ne sont pas atteints par l'élève, il sera scolarisé en classe ou en école spéciale. Dans ce pays, 82.7 % des élèves signalés comme ayant des TEC sont officiellement scolarisés en classe régulière, mais seulement la moitié passe plus de 80 % de leur temps d'école

dans la classe régulière (U. S. Department of Education, 2016), surtout pour les matières scolaires (Wagner et al., 2006).

Ainsi, la scolarisation de ces élèves dépendra notamment des caractéristiques des systèmes éducatifs de chaque pays. La figure 1.3 montre le type de scolarisation des élèves appartenant à la catégorie « B » (qui comprend les troubles de comportement et d'apprentissage non attribuables à des causes organiques) dans certains pays de l'OCDE, illustrant ainsi la diversité de services proposés à ces élèves. Cette figure permet d'observer que ces élèves sont majoritairement scolarisés en classe régulière en Espagne, en Angleterre, en Finlande, en République Tchèque et au Mexique, tandis qu'en Belgique ils sont majoritairement dans des écoles spéciales. Les USA, la Slovaquie et l'Hongrie font recours aux classes spéciales pour scolariser un pourcentage de ces élèves¹³.

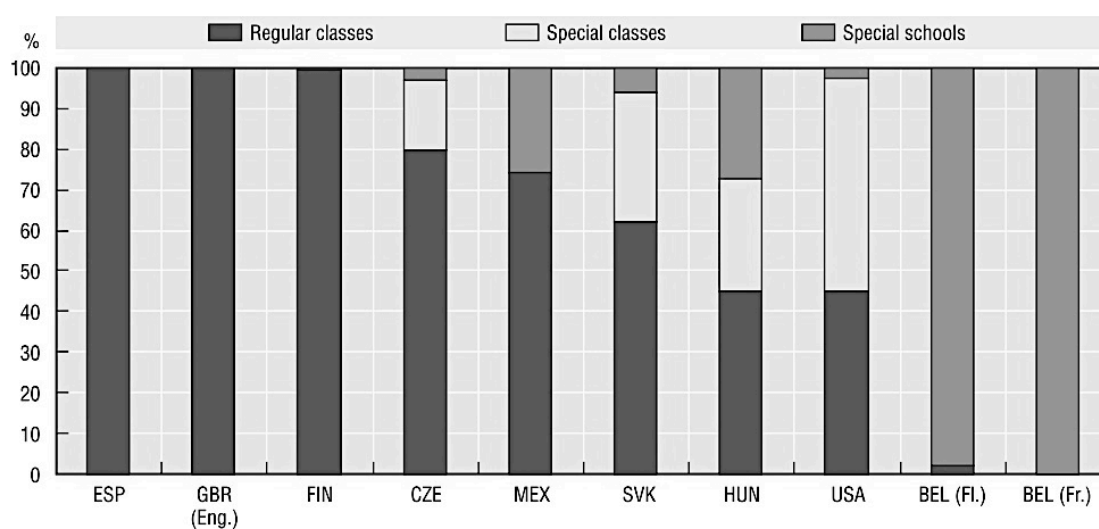


Figure 1.3. Pourcentage d'élèves appartenant à la catégorie « B » bénéficiant des ressources supplémentaires pendant la scolarité obligatoire par emplacement (OCDE, 2007).

Cependant, selon Kauffman et al. (2005) le débat ne concerne pas l'intégration ou l'exclusion de ces élèves, mais relève plutôt de la discrimination et du manque de qualité des services de l'enseignement spécialisé (Kauffman et al., 2002). Pour eux, l'homogénéisation des groupes permettrait d'atteindre la finalité ultime de l'école, c'est-à-dire celle de fournir un enseignement de qualité, indépendamment du type de scolarisation proposée aux élèves (Kauffman et al., 2005). Ainsi, selon Heath et al. (2006), l'exclusion de ces élèves ne s'expliquerait pas uniquement par la réticence ou l'incapacité des enseignants à gérer ces élèves en classe, mais aussi par le refus des professionnels de la psychiatrie et de la psychologie à proposer des services spécialisés au sein des écoles régulières.

¹³ La Suisse n'apparaît pas dans ces statistiques en raison des difficultés mentionnées au point 1.5.6.

Indépendamment du bien-fondé (ou pas) de l'intégration de ces élèves, nous aimerions souligner un certain nombre de points critiques qui concernent les diverses pratiques vis-à-vis des élèves présentant des DC. Pour l'établissement scolaire, l'intégration de ces élèves implique un changement qui touche non seulement le type de services à disposition, mais également du paradigme éducatif et de collaboration. Mooij et Smeets (2009) argumentent que l'école devrait être en mesure d'identifier ces élèves de manière précoce afin de maximiser leurs chances de réussite, en mettant l'accent tant sur leur développement socioémotionnel que cognitif. Or, selon eux, les écoles peinent encore à différencier les apprentissages, à collaborer avec les différents acteurs ainsi qu'à profiter d'éventuels apports des nouvelles technologies. Afin d'être en mesure d'instaurer des stratégies qui permettent l'intégration de ces élèves de manière efficace, les établissements devraient disposer d'un soutien constant, notamment au travers de consultations de la part de services spécialisés (Curchod-Ruedi & Doudin, 2015; E. S. Shapiro, Miller, Sawka, Gardill, & Handler, 1999). En outre, des interventions systémiques impliquant la collaboration de différents acteurs ont montré des résultats positifs concernant l'amélioration des comportements et la diminution de l'absentéisme de ces élèves à l'école (Heath et al., 2004; Kutash, Duchnowski, Sumi, Rudo, & Harris, 2002). Néanmoins, la mise en œuvre de ces pratiques rencontre un nombre considérable d'obstacles dans les écoles, notamment lorsqu'il faut collaborer avec des professionnels de la santé mentale (Kutash et al., 2002). Comme le relèvent Doudin et Curchod-Ruedi (2012), la collaboration dans les équipes pluridisciplinaires peut être difficile, notamment en raison d'une divergence de valeurs, d'attentes et de priorités.

Du point de vue des jeunes, la recherche de Jahnukainen (2001) montre que le vécu des élèves présentant des TEC qui ont suivi une partie de leur scolarité en classe spéciale, mais au sein d'une école régulière semble être majoritairement positif, notamment en ce qui concerne l'accueil des enseignants et la taille du groupe, qui leur a permis d'améliorer leurs notes et de réduire leur taux d'absentéisme. Néanmoins, ils signalent également des aspects négatifs importants, tels que les faibles attentes scolaires à leur égard et surtout l'expérience d'aliénation et de stigmatisation vécue. Pour illustrer ce point, nous référons les propos d'un des répondants de cette recherche qui manifeste que « [...] nous n'étions pas autorisés à aller dans la cour des élèves réguliers pendant la pause. Nous avons notre propre coin et passions les pauses là-bas... taquinant le concierge » (Jahnukainen, 2001, p. 160).

Ce témoignage soutient notre opinion exposée auparavant, à savoir que les services de différenciation structurelle qui séparent les élèves de leurs pairs peuvent être associés à une exclusion sociale (Prud'homme, Vienneau, Ramel, & Rousseau, 2011). En lien avec cette posture, l'étude de Hamill et Boyd (2001) analyse le point de vue des élèves, des enseignants et des principaux acteurs en lien avec la scolarisation d'élèves présentant des DC au secondaire qui transitent entre la classe régulière et un espace de répit (*pupil support base*). Leurs résultats montrent

que, tant pour les enseignants que pour les élèves, l'exclusion temporaire dans ces structures comme sanction est non seulement justifiable, mais aussi efficace. Pour la direction d'école, cette solution permet d'aller dans le sens des injonctions intégratives, tout en réduisant les exclusions permanentes. Néanmoins, des inconvénients étaient également signalés, dont un manque de communication important entre les enseignants de la classe régulière et ceux de l'espace de répit, ainsi que le fait de ne pas tenir compte de l'avis des élèves affectés à ces mesures (Hamill & Boyd, 2001). Ces difficultés de transition entre les classes régulières et l'enseignement spécialisé ont déjà été soulignées (p. ex., Doudin & Curchod-Ruedi, 2012) et soutiennent les arguments de Lloyd et al. (2003) qui critiquent le continuum de placements comme étant une manière de diminuer les statistiques officielles d'exclusion, tout en empêchant l'élève d'avoir accès à l'ensemble du programme d'études. Dans la même optique, Ramel et Lonchamp (2009) avancent l'idée du continuum de placement comme une construction de l'exclusion en six phases (Figure 1.4). Cette figure illustre l'exclusion comme un processus où l'on éloigne progressivement l'élève de la scolarité ordinaire, avec toutes les conséquences négatives que nous avons mentionnées auparavant.

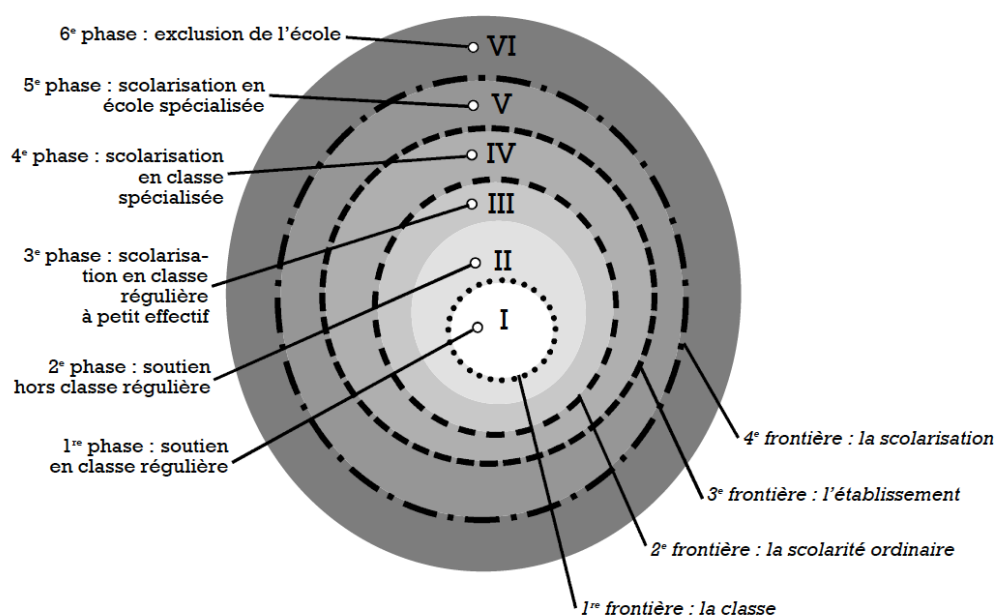


Figure 1.4. Phases et frontières de l'exclusion (Ramel & Lonchamp, 2009).

En outre, certaines recherches qui s'intéressent à la mise en place des services intervenant dans ce continuum illustrent des pratiques questionnables d'un point de vue tant éthique qu'éducatif. Les résultats de Heflin et Bullock (1999) montrent que certains élèves sont inclus en classe régulière, mais ont la possibilité de retourner dans la classe spéciale pendant les « journées difficiles ». Dans d'autres cas, les élèves sont soit envoyés chez le conseiller (*counselor*), soit renvoyés pendant le reste de la journée lorsque l'enseignant spécialisé n'est pas disponible (Heflin & Bullock, 1999). Ceci indique un niveau élevé d'imprévisibilité qui peut être nuisible à ces élèves. En

effet, plusieurs pratiques efficaces montrent que l'établissement de routines claires et la prévisibilité des conséquences sécurisent l'élève, représentant ainsi une stratégie de prévention des comportements perturbateurs (Bonvin & Gaudreau, 2015).

Enfin, certains auteurs argumentent que la scolarisation en classe spéciale n'est pas toujours liée à la sévérité des comportements de l'élève, mais obéit souvent à des critères plus subjectifs. Stoutjesdijk, Scholte et Swaab (2012) reportent des différences significatives entre les élèves présentant des DC scolarisés en école spéciale comparativement à ceux qui sont intégrés. Ces différences concernent leurs comportements (tant internalisés qu'externalisés), l'âge de prise en charge, l'exposition à la maltraitance, les performances scolaires, le lien avec les parents ainsi que les compétences parentales. Selon leurs résultats, les performances scolaires faibles, la précocité de la prise en charge ainsi qu'une relation conflictuelle avec les parents sont les principaux prédicteurs de la scolarisation en école spéciale. Néanmoins, l'étude de Déry, Toupin, Pauzé, et Verlaan (2005) montre que les DC des élèves en classe spéciale ne sont pas évaluées par leurs parents et par leurs enseignants comme étant plus sévères que celles des élèves scolarisés en classe régulière. Selon ces auteurs, le seul prédicteur de la scolarisation en classe spéciale était le retard scolaire, retard qui paradoxalement a tendance à s'amplifier lorsque l'élève est scolarisé dans ce type de classes. L'étude de C. Evans, Weiss et Cullinan (2012) compare différents symptômes d'élèves présentant des TEC scolarisés en trois milieux différents (école régulière, classe spéciale et école d'enseignement spécialisé). Leurs résultats montrent que les seules différences significatives entre les élèves concernent les symptômes physiques et les peurs, par exemple les niveaux d'anxiété et de tension qui étaient plus élevés chez les élèves des écoles d'enseignement spécialisé. Toutefois, les difficultés d'apprentissage, les comportements et le niveau de dépression ne différaient pas de manière significative parmi ces trois groupes. Ces résultats illustrent le caractère quelque peu arbitraire de la scolarisation de ces élèves, ce qui peut être également interprété comme un exemple de manque d'équité (Doudin, Curchod-Ruedi, Meylan, et al., 2011). Cet argument est soutenu par la recherche récente de Margraf et Pinquart (2015), qui montre que 40 % des élèves scolarisés en école spéciale pour élèves présentant des TEC n'atteignent pas le seuil des critères pour diagnostiquer ce type de troubles. Tout en tenant compte de possibles éléments qui auraient pu influencer ce résultat tel que le caractère autoadministré des instruments ou les changements attribuables au passage du temps, il semblerait que le type de scolarisation de l'élève dépende en grande mesure du seuil de tolérance de l'enseignant, qui est souvent le premier à le signaler.

1.5.6 La scolarisation des élèves présentant des difficultés de comportement en Suisse et dans le canton de Vaud

Les injonctions à l'intégration qui prédominent dans la plupart des politiques éducatives européennes se répercutent également sur le système éducatif de notre pays. En Suisse, l'Accord intercantonal dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007, art. 2b) détermine que « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires ». Avec la mise en œuvre de cette nouvelle disposition, le taux d'élèves suivant des programmes d'enseignement spécial a reculé de 15% entre 2004 et 2015 (OFS, 2016). Comme nous l'avons déjà mentionné, ces dispositions relèvent clairement d'une posture intégrative, plutôt que de l'inclusion scolaire (Ramel & Benoit, 2011).

En raison de la structure politique suisse, la prise en charge des élèves en difficulté varie largement entre les différents cantons. De ce fait, les comparaisons au niveau international sont complexes, étant donné l'autonomie et la diversité des services disponibles en Suisse (CSRE, 2014). Pour rappel, les dernières statistiques disponibles montrent que 0.65 % de l'effectif total des élèves en scolarité obligatoire en Suisse a été identifié comme présentant un TEC (OCDE, 2000). Parmi ces élèves, 64.8 % étaient scolarisés en classe spéciale et 35.2 % en école d'enseignement spécialisé, ce qui implique qu'aucun élève diagnostiqué avec ce type de trouble n'était intégré en classe régulière. Néanmoins, ces données datent d'un certain temps et depuis, de nombreux changements ont été introduits dans les systèmes éducatifs (p. ex., CDIP, 2007). Malheureusement, des données plus récentes sont incomplètes ou indisponibles à cause des raisons que nous venons d'évoquer. Même en ce qui concerne les données suisses, les disparités cantonales en ce qui concerne les politiques éducatives, les services proposés et les contextes locaux obstruent l'accès à des chiffres récents. La figure 1.5 indique les prestations de l'enseignement spécialisé dans les différents cantons en 2005, illustrant ainsi cette disparité dans la prise en charge d'élèves présentant des besoins particuliers.

Nous observons à la figure 1.5 que les mesures proposées aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers varient dans les différents cantons. Ainsi, le canton de scolarisation influencerait le risque d'un élève d'être exclu du système régulier. Il est nécessaire de souligner que ces données concernent l'entier de la population pris en charge par l'enseignement spécialisé. Les données spécifiques concernant la scolarisation d'élèves présentant des TEC ne sont pas disponibles au niveau fédéral.

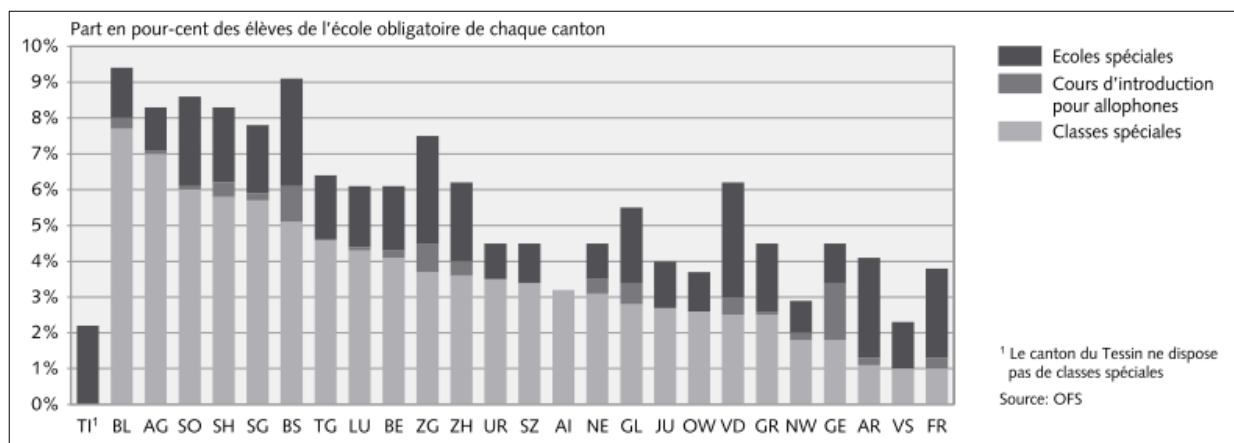


Figure 1.5. Élèves fréquentant les classes spéciales et les écoles spéciales selon le canton et la nationalité (OFS, 2005).

Dix ans en arrière, le projet COMOF (Kronenberg et al., 2007) a comparé l'offre des mesures de l'enseignement spécialisé de la Suisse Latine (Genève, Vaud, Neuchâtel, Fribourg, Jura et Tessin). Les résultats de ce projet montrent que le taux de séparation (classes et écoles spécialisées) dans le canton de Vaud était de 6.6 %, le plus élevé de la Suisse Latine (cf. Figure 1.5). Selon ce rapport, la moyenne des scolarisations en classe spéciale de ce canton était inférieure à la moyenne suisse, mais supérieure à la moyenne des autres cantons latins. Par ailleurs, le taux d'élèves scolarisés en école spéciale dans le canton de Vaud était de 3.3 %, un des plus élevés de toute la Suisse (Kronenberg et al., 2007).

Dans ce canton, la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO, 2011) incite à « privilégier les solutions intégratives dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'élève et en tenant compte de l'organisation scolaire ainsi que du fonctionnement de la classe » (art. 98, 2). Néanmoins, l'ambiguïté de cette loi laisse une grande marge de manœuvre aux établissements, qui ne sont pas pour la plupart convaincus des bienfaits des mesures intégratives ou de la suppression des classes spéciales (Giroud & Ntamakiliro, 2012). Ainsi, l'utilisation de la différenciation structurale pour la prise en charge des besoins spécifiques de l'élève prédomine. En effet, dans certains cas, les élèves présentant des difficultés passent une partie de leur journée en classe régulière, tout en étant bénéficiaires de services impliquant une exclusion temporaire de leur classe (p. ex., services PPLS¹⁴, MATAS, etc.). Dans d'autres cas, ces élèves sont scolarisés dans une classe spéciale au sein de l'école. Comme exprimé auparavant, ces pratiques reposent sur le paradoxe de vouloir intégrer l'élève tout en l'excluant de la classe (Doudin, Lafortune, Pons, & Moreau, 2009 ; Doudin & Lafortune, 2006). Selon ces auteurs, ces pratiques auront une incidence importante sur la relation enseignant-élève, pouvant aller jusqu'à la rupture.

¹⁴ Psychologues, psychomotriciens et logopédistes en milieu scolaire.

La prise en charge d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers dans le canton de Vaud relève de la compétence du service de l'éducation spécialisée et de l'appui à la formation (SESAF). Pendant l'année scolaire 2013–2014, 3'195 enfants (67.4 % de garçons et 41 % d'étrangers) ont bénéficié de prestations de la part du SESA, dont 22.3 % au travers de mesures intégratives (Statistique Vaud, 2014). Parmi ces enfants, 10 % (312 élèves, dont 272 en scolarité obligatoire) ont été pris en charge en raison des troubles du comportement¹⁵ (Statistique Vaud, 2016). La quasi-totalité de cette population présente des comorbidités importantes, notamment avec des troubles de la personnalité (p. ex., psychose ou autisme ; 297 cas). Selon ce rapport, environ quatre élèves sur dix présentant des troubles visuels, du comportement ou de handicaps physiques sont intégrés en classe régulière. Le taux d'intégration est plus faible pour ceux présentant des troubles de la personnalité (environ 4 sur 5 élèves sont scolarisés en classes spéciales ; Statistique Vaud, 2014). Néanmoins, il semble y avoir un amalgame entre classe spéciale et école d'enseignement spécialisé dans ces statistiques, car ces dernières ne sont pas du tout mentionnées. Pourtant, comme nous l'avons déjà annoncé, le recours à ce type de mesure est encore très commun dans le canton.

En résumé, le canton de Vaud semble être un canton plutôt exclusif, notamment en comparaison avec le reste de la Suisse Latine. Les statistiques sont un peu troubles, mais d'une manière générale nous pouvons conclure que lorsqu'un élève est considéré comme ayant des DC sévères, il sera vraisemblablement exclu de la classe. Au contraire, dans le cas des DC moins graves, les élèves sont plutôt scolarisés dans le système ordinaire.

Synthèse

Le débat sur la scolarisation des élèves présentant des DC est loin d'être tranché. Par ailleurs, il est difficile de déterminer ce qui compte comme une pratique intégrative ou comme une pratique d'exclusion (Lloyd et al., 2003). Néanmoins, si nous suivons le raisonnement exposé dans cette section, nous considérerons que les mesures de différenciation structurelle, traduites sous la forme d'un continuum de placements, représentent des formes plus ou moins subtiles d'exclusion. Ces mesures sont fortement sollicitées dans le canton de Vaud, ce qui le positionne comme un canton plutôt exclusif.

Bien que des auteurs soutiennent cette posture notamment par le besoin des services spécialisés, il semblerait que le recours à ces services ne soit pas tout à fait transparent. En effet, le type de scolarisation des élèves semble dépendre d'éléments contextuels, sociopolitiques, mais aussi subjectifs, tels que le niveau de tolérance de l'enseignant.

¹⁵ Définis comme « l'expression d'un rapport altéré à la norme qui se manifeste par un comportement passif, pro-actif ou de transgression des règles », (Statistique Vaud, 2014).

“We should examine how the teacher constructs categories, teaching and classroom, because it is these constructions which decide the boundary between inclusion and exclusion”.

– Hansen (2012)

2

Les enseignants et les difficultés de comportement à l'école : les apports de la cognition sociale

Au chapitre précédent, nous avons exposé des arguments qui reflètent la tension entre les injonctions intégratives et les pratiques réelles, particulièrement lorsqu'elles concernent des élèves présentant des difficultés de comportement (DC). Nous avons également souligné les enjeux principaux que cette population encourt, ainsi que l'importance de leur fournir une scolarité qui puisse agir en tant que facteur de protection afin de minimiser les conséquences négatives que leurs difficultés peuvent engendrer. Comment assurer alors les meilleures conditions d'apprentissage et d'équité pour ces élèves ? Afin de répondre à cette question, plusieurs chercheurs se sont intéressés à différents facteurs, des plus distaux (contexte social, politiques éducatives) aux plus proximaux (structure et paradigmes des établissements, rôle des enseignants, etc.). Parmi ces facteurs, nous portons notre intérêt sur le rôle des enseignants en tant qu'acteurs principaux de l'intégration (p. ex., Curchod-Ruedi et al., 2013; de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011). En effet, l'enseignant détient un rôle central dans le processus de prise de décision qui amène aux pratiques exclusives présentées au chapitre antérieur. Il a aussi la possibilité de représenter un facteur de protection pour l'élève, notamment en fournissant des mesures de soutien ainsi qu'un modèle d'identification positif, facilitant ainsi son intégration.

Dans ce chapitre, nous présentons tout d'abord un bref portrait sur le rôle que les enseignants jouent dans l'intégration d'élèves présentant des DC. Ensuite, nous faisons référence à la cognition sociale (p. ex., Bandura, 1989; Fiske & S. Taylor, 2011) afin de mieux comprendre les processus subjectifs qui influencent leurs comportements envers ces élèves. Après avoir présenté les fondements de cette approche, nous définissons les concepts théoriques qui soutiennent ce travail. Nous présentons ensuite l'état de la littérature qui porte sur les enseignants en lien avec ces concepts. Le chapitre suivant présentera quant à lui l'état de la recherche qui porte sur les étudiants à l'enseignement. Le but de cette revue de la littérature en deux volets est de comparer le point de

vue des enseignants, qui a largement été étudié, avec celui des étudiants à l'enseignement, qui demeure un sujet d'étude relativement nouveau (se référer au chapitre 3).

2.1 Le rôle des enseignants dans l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement

L'importance des enseignants comme l'un des acteurs principaux de l'intégration est largement reconnue (Curchod-Ruedi et al., 2013). Certains auteurs postulent que le soutien éducatif et émotionnel que ces professionnels sont en mesure de fournir peut réduire l'écart des performances entre les élèves à risque et leurs camarades, surtout dès les premières années de scolarité (Hamre & Pianta, 2005). Toutefois, la gestion des difficultés de comportement est une tâche ardue. Des recherches montrent que les enseignants sont peu enclins à intégrer les élèves présentant des comportements perturbateurs dans leur classe (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000a; Coleman et al., 2008; Heflin & Bullock, 1999). Pour eux, ces élèves peuvent perturber l'ordre de la classe et monopoliser l'attention de l'enseignant, au détriment des autres élèves (Heflin & Bullock, 1999). L'origine de cette réticence peut s'expliquer en partie par un sentiment de manque de formation. En effet, un constat général qui ressort des recherches est l'insatisfaction des enseignants vis-à-vis de leur formation sur la gestion des comportements perturbateurs (Atici, 2007; Avramidis et al., 2000a; Goodman & Burton, 2010; Prather-Jones, 2010; Wagner et al., 2006; Woodcock & Reupert, 2012). Il ressort ainsi que les enseignants se sentiraient majoritairement démunis face aux conduites de provocation et d'opposition que ces élèves peuvent présenter (Gaudreau, 2011b) et doutent de leurs compétences pour gérer les comportements perturbateurs de manière efficace (Heflin & Bullock, 1999; Lafortune et al., 2010).

Bien que les enseignants dénoncent les contradictions de l'exclusion disciplinaire et expriment leur mécontentement vis-à-vis des pratiques punitives et ségrégatives, ils font référence aux classes spécialisées comme étant une ressource nécessaire pour pallier le manque de soutien dans la gestion de comportements difficiles (Goodman & Burton, 2010). Ceci va dans le sens des réflexions de Doudin, Curchod-Ruedi et Lafortune (2010), pour qui le recours à des mesures exclusives par l'enseignant peut être compris comme une défense face à des situations qui risquent de mettre en péril son intégrité professionnelle et personnelle. Dans ce sens, nous pouvons dire que les enseignants sont les professionnels les plus impliqués dans l'exclusion, car c'est souvent leur responsabilité de signaler les élèves en premier lieu (Watling, 2004). Une exclusion temporaire résultant de la signalisation par l'enseignant pourrait en outre se pérenniser avec l'implication d'autres professionnels tels que les psychologues, car le recours à des spécialistes peut en effet donner lieu à ce que Doudin et Curchod-Ruedi (2012) appellent « la surenchère d'offres d'aide à l'élève en difficulté » (p. 229), qui résulterait de la posture clinique de ces derniers où à chaque

difficulté devrait correspondre un remède médical, thérapeutique ou scolaire (Curonici, Joliat, & McCulloch, 2006).

Les prises de décision des enseignants dépendent de divers facteurs contextuels et personnels. En ce qui concerne le contexte, une culture d'établissement qui promeut un climat de tolérance et d'ouverture et qui propose une variété de ressources peut faciliter leur disposition à intégrer ces élèves (Cole et al., 2006). Quant aux aspects personnels, une formation qui prépare les enseignants à gérer les comportements difficiles, à solliciter du soutien et à collaborer avec les autres professionnels représente un élément déterminant. Des facteurs subjectifs influencent également ces décisions. Prather-Jones (2010) met en avant au travers d'entretiens avec des enseignants d'élèves présentant des DC l'importance des caractéristiques personnelles telles que la motivation intrinsèque, l'acceptation des propres limites et l'intérêt sur ces élèves. Ces caractéristiques liées à la personnalité des enseignants influenceraient de manière importante leur décision de continuer à travailler avec ces élèves ou au contraire d'abandonner cette position. Par ailleurs, Poliquin-Verville et Royer (1992) argumentent que les difficultés de comportement ne sont pas un phénomène indépendant au jugement d'un tiers, ce qui implique que la désignation des DC peut varier selon l'observateur. Cette subjectivité implique que la manière des enseignants d'appréhender les comportements de leurs élèves a une influence sur leur propre comportement (J. H. Hansen, 2012), ce qui expliquerait en partie les différences interpersonnelles (telles que les différences de seuils de tolérance face aux comportements perturbateurs) qui peuvent être constatées au sein d'un même établissement scolaire.

Dans ce travail, nous avons fait le choix de nous intéresser à ces processus subjectifs. Toutefois, il ne faudrait pas perdre de vue que ces processus s'inscrivent dans un contexte, qui demeure une influence essentielle sur les réponses des enseignants face à ces élèves, par exemple en fonction de l'approche de la gestion de la discipline valable dans l'établissement où il travaille, le soutien et les ressources disponibles, etc. Afin de comprendre comment les enseignants perçoivent et interprètent les difficultés de leurs élèves, ainsi que la manière dont ces interprétations influencent leurs comportements, nous faisons appel à la cognition sociale comme cadre de référence.

Synthèse

L'enseignant est considéré comme l'un des acteurs principaux de l'intégration et de l'exclusion, car c'est souvent lui qui signale l'élève aux services spécialisés. C'est aussi lui qui peut représenter un facteur de protection essentiel, en fournissant un soutien à l'élève qui aidera à prévenir les conséquences négatives qui résultent des DC. Cependant, la gestion de ces élèves est souvent perçue comme un défi. Selon Doudin et al., (2010), exclure ces élèves serait donc une réaction défensive qui permettrait aux enseignants de protéger leur santé.

Si, selon J. H. Hansen, (2012), il est important d'étudier comment ces processus d'intégration et d'exclusion ont lieu, les manières dont les enseignants perçoivent les comportements de leurs élèves et y réagissent sont des éléments clés pour comprendre ces processus.

2.2 La cognition sociale : un appui théorique pour comprendre les comportements des enseignants

Le développement de la psychologie cognitive à la fin des années 60 a eu des implications importantes sur la conception du rôle des enseignants. Ces professionnels étaient désormais considérés comme des agents actifs et réflexifs, en contraste avec l'image de simples transmetteurs de connaissances qui prédominait auparavant (Borg, 2006). Ce changement de paradigme a donné naissance à une série de recherches sur leur cognition, visant à étudier les processus psychologiques par lesquels ils donnent du sens à leur travail (Borg, 2006). Selon Shavelson et P. Stern (1981), ce type de recherches se base sur deux prémisses. La première établit que les enseignants sont des professionnels rationnels, amenés à porter des jugements et à prendre des décisions dans un environnement complexe et incertain. La deuxième postule que le comportement des enseignants est orienté par ses croyances, jugements et décisions (Shavelson & P. Stern, 1981). Ces auteurs ont effectué une revue de la littérature qui a mis en avant différentes variables cognitives et affectives qui influenceraient les comportements des enseignants. Ces variables sont représentées à la figure 2.1.

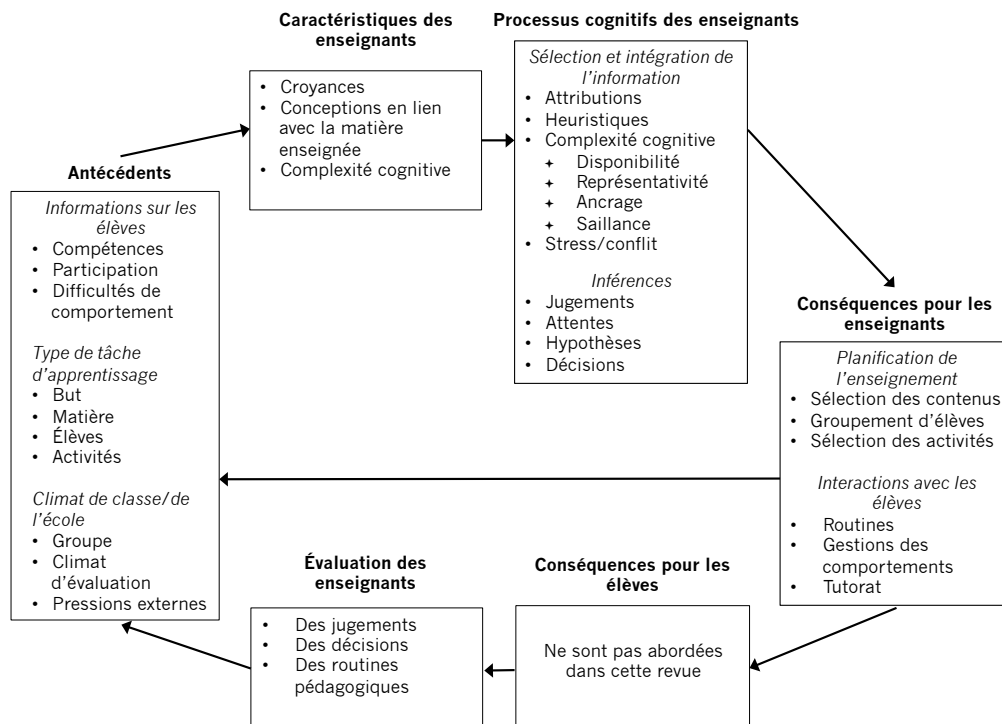


Figure 2.1. Revue de la littérature concernant les jugements, les décisions et les comportements des enseignants selon Shavelson et P. Stern (1981, p. 461).

Le modèle proposé par Shavelson et P. Stern considère que certaines conditions (telles que les caractéristiques des élèves ou de la classe) ont une influence sur les croyances et attitudes des enseignants, qui à leur tour influencent leurs processus cognitifs (p. ex., attributions, attentes). Ceux-ci détermineront en partie les comportements des enseignants, qui influenceront à leur tour les comportements des élèves et les caractéristiques de la classe. Les points essentiels qui ressortent de cette revue sont l'influence des caractéristiques des élèves ainsi que du contexte sur ces processus, ainsi que le manque de congruence notamment entre les croyances des enseignants et leurs comportements.

Au fil des années, ces recherches ont continué à être développées en donnant de plus en plus d'importance aux croyances des enseignants (p. ex., Pajares, 1992), ainsi qu'au contexte comme élément déterminant dans le lien entre cognition et comportements (Bandura, 1989; Borg, 2006). La revue de Pajares (1992) notamment, a mis l'accent sur l'utilité d'analyser les croyances des enseignants, tout en soulignant les limites des études en raison de la difficulté de définir le concept de croyance. Afin de dépasser cette limite conceptuelle, il propose de reconsidérer les aspects théoriques et méthodologiques des recherches qui analysent les croyances des enseignants avec ses différents concepts connexes, en définissant clairement chaque élément.

En contraste avec Pajares qui a une vision plutôt réactive de la personne, Bandura (1989) propose dans sa théorie de la cognition sociale que l'humain est un être proactif, capable de réfléchir, de se réguler et de s'organiser en fonction de l'environnement. Cette vision est exprimée au travers de la notion d'agentivité, qui implique que l'être humain est un agent, plutôt qu'un simple « subisseur » d'expériences (Bandura, 2001). Ainsi, une des caractéristiques clés de l'agentivité est « le pouvoir d'être à l'origine d'actes visant des objectifs spécifiques » (Bandura, 2007, p. 13). La théorie de Bandura fait ainsi évoluer la psychologie cognitive en incorporant la notion d'intentionnalité. Selon cet auteur, « l'intentionnalité et l'agentivité soulèvent la question fondamentale de savoir comment les personnes provoquent des activités sur lesquelles elles exercent un contrôle personnel qui active les manifestations neurophysiologiques sous-jacentes qui servent à réaliser des intentions et des aspirations particulières » (Bandura, 2001, p. 5). Il situe cette agentivité humaine au sein de ce qu'il appelle « une causalité triadique réciproque » (Bandura, 1989, 2007). Cette causalité, comprise comme une interdépendance plutôt que comme une causalité dans un sens plus classique, comprend trois domaines en interrelation : les comportements, les facteurs personnels internes (c'est-à-dire, des caractéristiques cognitives, émotionnelles et biologiques) et l'environnement (Bandura, 2007).

Bien que Bandura ait énormément contribué au développement de la cognition sociale, il n'est pas le fondateur. La cognition sociale relève plus d'un mouvement (voire d'une mouvance) psychologique que d'une approche spécifique, et son ampleur est à l'origine d'une multiplicité de définitions et de modèles théoriques. Selon *l'International Social Cognition Network* (2011), cette

perspective « s'intéresse aux processus qui sous-tendent la perception, la mémoire et le jugement des stimuli sociaux ; aux effets des facteurs sociaux, culturels et affectifs sur le traitement de l'information ; et aux conséquences comportementales et interpersonnelles des processus cognitifs » (in Macrae & Miles, 2012; p. 2). D'une manière générale, la cognition sociale considère un certain nombre de facteurs cognitifs et affectifs comme étant les déterminants proximaux du comportement. Sans nier l'influence du contexte, elle postule que ses effets sont majoritairement médiatisés par ces facteurs proximaux (S. Sutton, 2002). La cognition sociale est ainsi définie comme « une considération de tous les facteurs influençant l'acquisition, la représentation et le rappel de l'information concernant les personnes ainsi que les relations de ces processus avec les jugements réalisés par l'observateur » (Hamilton, 1981, p. 136).

Transposée à notre problématique, l'étude de ces facteurs proximaux au travers de la cognition sociale permet de comprendre l'agentivité de l'enseignant, et notamment sa disposition ou ses « intentions d'agir » dans un cadre tel que celui de l'intégration scolaire (Aiello, Sharma, & Sibilio, 2016). Dans le cas particulier de l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement, plusieurs éléments proximaux ont été relevés dans la littérature comme exerçant une influence importante sur les comportements des enseignants (p. ex., attitudes, perception du stress, sentiment d'efficacité), mais les relations entre eux ont souvent été négligées. À ce propos, Hastings (2005) conçoit un modèle avec les variables principales qui influencent le comportement des professionnels travaillant avec des jeunes présentant des DC (Figure 2.2).

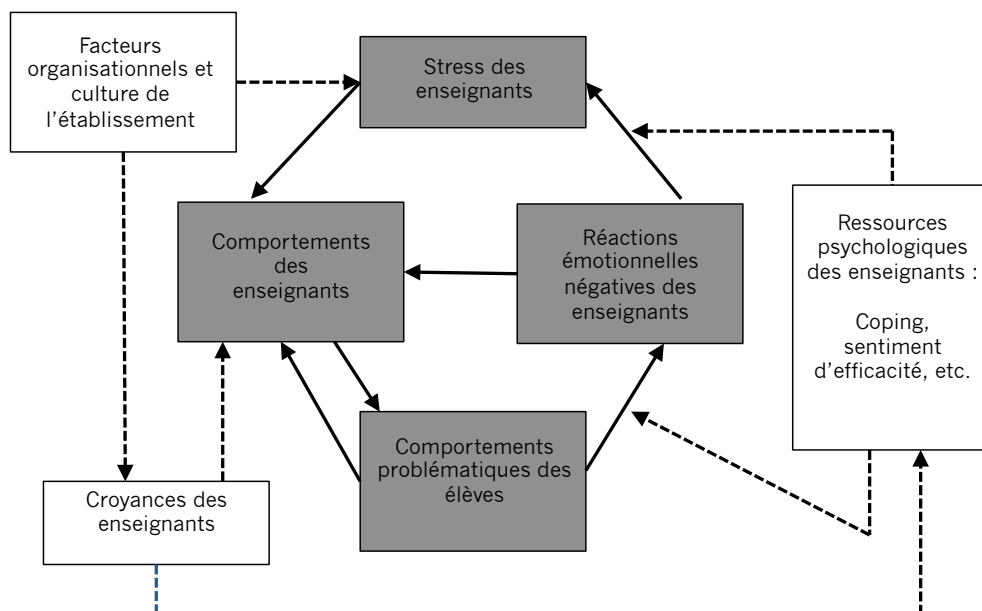


Figure 2.2. Comportements problématiques des élèves et les variables liées aux professionnels (Hastings, 2005).

Bien que le modèle de Hastings (2005) ait initialement été développé pour un environnement d'enseignement spécialisé, il est possible de le transférer à d'autres contextes, notamment à celui de l'enseignement régulier. Ce modèle postule une relation circulaire entre les comportements des élèves et ceux des professionnels qui les prennent en charge. Cette relation est médiatisée par les émotions négatives et le stress que ces comportements suscitent auprès des professionnels qui vont à leur tour influencer les comportements des enseignants. Le modèle comprend également différentes variables cognitives (cf. croyances, attitudes, sentiment d'efficacité, etc.) et contextuelles qui influencent les variables principales, illustrant la complexité que les difficultés de comportement représentent pour les intervenants qui y sont confrontés. Cependant, les aspects contextuels et subjectifs sont moins relevés. Or, ces dernières décennies les recherches se sont intéressées à l'influence des aspects liés à la cognition sociale des enseignants, et la littérature est abondante dans ce sens. Dans ce travail, nous souhaitons justement approfondir les connaissances concernant les liens entre les produits de la cognition sociale des enseignants, leurs réactions émotionnelles et leur niveau de stress. Dans la suite de ce chapitre, nous exposons les concepts qui ont été étudiés en lien avec l'intégration scolaire, abordés sous la loupe de la cognition sociale.

Synthèse

La cognition sociale vise à comprendre les liens entre les facteurs cognitifs et affectifs et le comportement des individus. Au centre de l'interrelation entre des éléments subjectifs, des comportements et de l'influence du contexte, Bandura situe la notion d'« intentionnalité » et d'« agentivité », en décrivant l'individu comme un agent proactif, capable de s'autoréguler et de s'organiser en fonction de l'environnement.

Dans cette perspective, l'enseignant est conçu comme un être actif, qui prend des décisions au moyen de processus complexes. Cette perspective permet ainsi d'analyser l'influence de différents facteurs subjectifs sur leurs intentions et sur leurs comportements.

Afin d'analyser les intentions de l'enseignant d'intégrer des élèves présentant des DC, nous reprenons le modèle de Hastings (2005), qui postule une relation circulaire entre les comportements de l'élève et ceux de l'enseignant. Cette relation est complexifiée par la prise en compte des émotions de l'enseignant et le stress que les comportements des élèves peuvent susciter ainsi que par l'influence du contexte et des aspects subjectifs (p. ex., croyances, sentiment d'efficacité des enseignants). Toutefois, les facteurs subjectifs ont moins été investigués dans ce modèle. Or, c'est justement l'influence de ces processus que nous souhaitons mettre en avant dans ce travail.

2.3 L'influence des attitudes sur les comportements des enseignants

Du fait de son universalité, le concept d'attitude est un construit essentiel en psychologie (le plus remarquable et indispensable de la psychologie sociale contemporaine, d'après Allport, 1935). Ce concept a largement évolué depuis son origine, attribuée à Thomas et Znaniecki (1918), et plusieurs théoriciens ont proposé des modèles et des théories liées à ce concept (p. ex., Ajzen, 1991; Ajzen & Fishbein, 1977; Allport, 1935; D. Katz, 1960). Pour Allport, auteur de l'une des définitions les plus souvent évoquées, les attitudes sont « un état mental de préparation, organisé à travers l'expérience, exerçant une influence directive ou dynamique sur la réponse de l'individu aux objets et situations avec lesquelles il est confronté » (Allport, 1935, p. 810). La dimension évaluative est centrale à cette notion, les attitudes étant considérées comme la prédisposition à évaluer un objet ou une situation de son environnement de manière favorable ou défavorable (Ajzen & Fishbein, 1977; Fiske & S. Taylor, 2011; D. Katz, 1960). Les attitudes se rapportent ainsi toujours à un « objet attitudinal », concept qui fait référence tant à des objets physiques qu'à toute expérience psychologique ou abstraite (M. J. Ferguson & Fukukura, 2012).

Certains modèles (p. ex., celui de Rosenberg & Hovland, 1960) postulent que les attitudes sont constituées de trois composants : l'affectif, le cognitif et le conatif.

- 1) *L'affectif* concerne les émotions positives ou négatives qui sont rattachées à l'objet attitudinal. Ce composant est fortement lié à l'évaluation de l'objet, notamment concernant la polarité du positif *vs* négatif.
- 2) Le composant *cognitif* fait référence aux connaissances et croyances que l'individu a par rapport à un objet, ainsi qu'à la valeur qu'il rattache à ces croyances.
- 3) Enfin, le *conatif* est relié à une intention comportementale à l'égard de l'objet (Rosenberg & Hovland, 1960).

Néanmoins, ce morcellement est parfois contesté (p. ex., Fiske, 2008; Pratkanis & Greenwald, 1989), en précisant que les frontières entre les trois dimensions sont floues, et en affirmant que cette distinction représente seulement un moyen pratique et simplifié de comprendre la complexité des aspects qui conforment les attitudes (Fiske, 2008). En réaction à ce modèle tridimensionnel, Pratkanis et Greenwald (1989) proposent un modèle sociocognitif, dans lequel les attitudes sont conçues comme des représentations cognitives dont le but est de relier l'individu au monde, en mettant ainsi en avant une fonction plus sociale que cognitive.

Les fonctions attribuées aux attitudes varient également selon les auteurs. Généralement, la référence pour cet aspect est D. Katz (1960), pour qui les attitudes ont quatre fonctions principales :

- 1) la *fonction épistémique ou de connaissance*, qui implique la création de schémas mentaux ou d'heuristiques¹⁶ qui servent comme référence à la personne pour évaluer les objets attitudeux ;
- 2) la fonction *utilitaire ou d'adaptation*, qui implique que l'individu a tendance à évaluer favorablement les événements qui lui sont utiles et défavorablement les éléments menaçants. Elles ont aussi une fonction d'adaptation sociale, c'est-à-dire qu'elles permettent d'obtenir l'approbation et d'éviter la désapprobation d'autrui lorsque certaines attitudes sont exprimées (Gosling, 1996) ;
- 3) la fonction *d'expression des valeurs* implique que les attitudes sont un moyen de la personne d'exprimer son individualité, en manifestant ses valeurs et croyances fondamentales ;
- 4) la *défense de l'ego* permet de défendre son point de vue contre des influences externes.

Les notions de stabilité et de consistance sont essentielles à cette notion, car une des fonctions des attitudes est de conférer une certaine unité aux comportements (Alexandre, 1996; Eagly & Chaiken, 1993). Toutefois, la capacité des attitudes à prédire le comportement est contestée. Wicker (1969) a démontré que le lien entre attitudes et comportements est généralement très faible. L'influence des attitudes sur le comportement semble varier en fonction de leur force ou leur ancrage, ainsi que de leur accessibilité (p. ex., si elles sont issues d'expériences directes ou pas, Fiske, 2008). Afin de mieux comprendre le lien entre attitudes et comportement, Ajzen et Fishbein (1977) ont développé la « théorie de l'action raisonnée », qui postule que les attitudes d'une personne influencent leurs patrons comportementaux en général. Selon cette théorie, c'est l'intention de produire un comportement qui déterminera son occurrence. Cette intention comportementale est à son tour influencée par les attitudes et par la norme subjective, définie comme la pression sociale pour réaliser le comportement. Ainsi, les attitudes agissent de manière indirecte sur les comportements, en influençant l'intention comportementale. Allport (1929) avait déjà annoncé cette influence indirecte, en affirmant qu'une attitude est un déterminant large et générique du comportement, en opposition à un déterminant simple et spécifique. Ultérieurement, Ajzen (1991) retravaille la théorie de l'action raisonnée en incorporant le contrôle comportemental perçu comme troisième déterminant des intentions comportementales. Connue depuis lors comme la « théorie du comportement planifié » (Ajzen, 1991), elle postule que plus les attitudes et la norme subjective sont positives et plus le contrôle comportemental est élevé, plus l'intention comportementale sera aussi élevée, ce qui prédirait l'occurrence d'un comportement (Ajzen, 1991). Bien que cette théorie suscite un certain nombre de critiques notamment en lien avec sa validité empirique (p. ex., Eagly & Chaiken, 1993; Sniehotta, Presseau, & Araújo-Soares, 2014), elle

¹⁶ Nous faisons référence aux heuristiques dans le sens des schémas impliquant « l'organisation procédurale de l'information sous forme de règles de simplification et d'automatismes permettant la résolution plus rapide des problèmes sociaux récurrents », (Pagé, 1998, p. 186).

demeure l'une des théories essentielles pour prédire et comprendre les comportements des individus dans différents contextes (p. ex., Cooke, Dahdah, Norman, & French, 2016; de Leeuw, Valois, Ajzen, & Schmidt, 2015; Kautonen, Van Gelderen, & Fink, 2015).

L'étude des attitudes cible habituellement un objet spécifique, dans le but de pouvoir comprendre leur influence sur un comportement déterminé. Chez les enseignants, elles peuvent toucher une grande diversité d'objets. La revue de la littérature que nous présentons par la suite se centre spécifiquement sur l'objet de l'intégration scolaire.

2.3.1 Les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire

Les attitudes des enseignants en lien avec l'inclusion et l'intégration scolaire ont largement été abordées dans la recherche (p. ex., Avramidis & Norwich, 2002; de Boer et al., 2011; Heflin & Bullock, 1999). Cette profusion d'écrits se base sur l'argument qui postule que la réussite de l'intégration dépend en grande partie des attitudes positives de la part des enseignants (Ahmmed, Sharma, & Deppeler, 2012; Avramidis et al., 2000a; Cartledge & Johnson, 1996). Parmi cette abondante littérature, trois revues sont considérées comme des références séminales (p. ex., Benoit, 2016) : Scruggs et Mastropieri (1996), Avramidis et Norwich (2002) et de Boer et al. (2011). Nous présentons brièvement les conclusions de ces trois revues, suivies d'une synthèse des résultats d'études plus récentes qui abordent ce sujet.

La première revue (Scruggs & Mastropieri, 1996) comprend 28 études publiées entre 1958 à 1995 aux États-Unis. Les auteurs concluent qu'environ trois quarts des enseignants interrogés soutiennent le concept de l'intégration scolaire. Toutefois, en dépit de reconnaître les bénéfices de cette pratique, seulement un tiers d'entre eux pensent avoir les ressources, le temps, les compétences ou la formation nécessaires pour sa mise en œuvre. De plus, la posture des enseignants vis-à-vis de l'intégration semble varier selon le type de handicap ou de difficulté présentés par l'élève, en étant plus réticents lorsqu'il s'agit de handicaps sévères ou des cas de déficience intellectuelle. Enfin, les auteurs concluent que l'année ou le lieu de recrutement de l'échantillon ne semble pas avoir d'influence, ce qui suggère que ce point de vue est consistant et indépendant du contexte temporel ou géographique.

La revue d'Avramidis et Norwich (2002) incorpore les études publiées entre 1984 et 2000 qui ont comme sujet principal les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration et de l'inclusion. En contraste avec la synthèse de Scruggs et Mastropieri (1996), celle-ci inclut des études internationales et vise surtout à comprendre les facteurs qui influencent les attitudes des enseignants. Les résultats de cette revue indiquent que les enseignants sont majoritairement positifs à la philosophie qui sous-tend l'inclusion, mais qu'en pratique, leur point de vue est plutôt intégratif, car ils semblent être réticents à l'idée d'une « inclusion totale ». Leurs attitudes sont

particulièrement négatives lorsqu'il s'agit d'intégrer des élèves présentant des difficultés de comportement ou d'apprentissage sévères. Par ailleurs, cette revue montre que les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration varient en fonction de différents éléments internes et du contexte¹⁷.

La troisième revue (de Boer et al., 2011) comprend 50 études empiriques internationales ciblant les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration publiées entre 1998 et 2008. D'une manière générale, leurs résultats montrent une vision neutre, voire négative de la part des enseignants, en contraste avec le point de vue plus mitigé mis en avant dans les précédentes revues (Avramidis & Norwich, 2002; Scruggs & Mastropieri, 1996). En faisant référence au modèle à trois composants proposé par Rosenberg et Hovland (1960) mentionné auparavant, cette revue montre que les croyances des enseignants sont généralement neutres, voire négatives, quant au bien-fondé et à la faisabilité de l'intégration (composante cognitive) ; leurs affects sont plutôt négatifs, liés à un manque de confiance sur leurs capacités à subvenir aux besoins particuliers des élèves (composante affective) ; et leurs intentions de mettre en œuvre des mesures intégratives sont plutôt faibles (composante conative).

Plus récemment, les études sur les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration se sont développées autour du monde, par exemple dans les pays orientaux. Les résultats de ces études montrent un point de vue tempéré. Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire semblent être majoritairement négatives en Turquie (Rakap & Kaczmarek, 2010) et neutres en Thaïlande (Dapudong, 2014), en Chine (Malinen, Savolainen, & Xu, 2012), en Finlande, en Afrique du Sud (Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012), et en Corée du Sud (Hwang, 2010). Cette dernière étude montre par exemple que, bien que presque la moitié (47%) des enseignants interrogés soit favorable à l'intégration, seulement un tiers (31%) serait disposé à accueillir des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers (BEP) dans leur classe. La plupart des participants croient que l'intégration fournit des modèles positifs pour les élèves accueillis, mais doutent des bénéfices sur les performances scolaires des élèves et pensent que l'intégration peut engendrer des sentiments de frustration. D'une manière générale, la majorité des enseignants de cette recherche doutent avoir le temps ou la formation adéquate pour la mise en œuvre de l'intégration (Hwang, 2010).

Les études analysant les attitudes des enseignants en Suisse vis-à-vis de l'intégration sont plutôt rares. La thèse de Benoit (2016) porte sur les attitudes des enseignants francophones et germanophones vis-à-vis de l'intégration scolaire. Ses résultats montrent que les élèves présentant des difficultés de comportement suscitent les attitudes les plus négatives chez les deux groupes.

¹⁷ Nous présentons l'influence de ces variables plus loin afin d'incorporer les résultats d'études plus récentes.

Dans le canton de Vaud, Ramel et Lonchamp (2009) ont montré que la majorité des enseignants interrogés reconnaissent l'intégration comme une stratégie qui amène des bénéfices aux élèves concernant leurs compétences sociales. Néanmoins, ils sont plutôt négatifs quant aux apports concernant les compétences scolaires des élèves intégrés, croyant même que leur présence dans la classe nuit aux apprentissages des autres élèves. Par ailleurs, les participants de cette étude sont majoritaires à penser que l'inclusion totale est peu souhaitable et réalisable (Ramel & Lonchamp, 2009).

2.3.2 Les variables qui influencent les attitudes des enseignants

Comme mentionné auparavant, la revue d'Avramidis et Norwich (2002) a comme objectif d'identifier les variables qui influencent les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration. Ces auteurs distinguent les variables liées à l'enseignant, à l'élève et au contexte. Nous reprenons ici cette distinction en incorporant les résultats d'études plus récentes.

En ce qui concerne les variables liées à l'enseignant, nous pouvons considérer notamment l'influence du genre, de l'âge, de la formation et des expériences professionnelles sur leurs attitudes. Concernant le genre, les résultats sont peu consistants. Certaines études montrent des différences entre enseignantes et enseignants (p. ex., Boyle, Topping, & Jindal-Snape, 2013; Dapudong, 2014; Vaz et al., 2015), tandis que pour d'autres, ces différences ne sont pas significatives (p. ex., de Boer et al., 2011; Parasuram, 2006). Au contraire, les résultats concernant l'influence de l'âge semblent concorder dans plusieurs études. Il semblerait que les enseignants les plus expérimentés ont tendance à avoir des attitudes plus négatives et à se montrer plus réticents face à l'intégration (Benoit, 2016; de Boer et al., 2011; Vaz et al., 2015), notamment d'élèves présentant des DC (MacFarlane & Woolfson, 2013). Les expériences de réussite auprès d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers (Ahmed et al., 2012) et les expériences préalables en lien avec l'intégration (Avramidis et al., 2000a; Benoit, 2016; de Boer et al., 2011) prédisent des attitudes plus positives, tout comme la formation en lien avec l'intégration ou la gestion de besoins éducatifs particuliers (Avramidis et al., 2000a; Boyle et al., 2013; Čagran & Schmidt, 2011; de Boer et al., 2011; Vaz et al., 2015).

Les variables liées à l'élève font surtout référence au type de difficulté manifestée (p. ex., Avramidis & Norwich, 2002; Scruggs & Mastropieri, 1996). D'une manière générale, les résultats des recherches montrent que les enseignants sont moins disposés à intégrer un élève ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement sévères que ceux qui ont d'autres types de handicaps ou difficultés, par exemple motrices ou sensorielles (Avramidis & Norwich, 2002; Benoit, 2016; de Boer et al., 2011; Scruggs & Mastropieri, 1996). Parmi tous les besoins spécifiques

mentionnés, les difficultés de comportement engendrent les attitudes les plus négatives (Benoit, 2016; Čagran & Schmidt, 2011; Clough & Lindsay, 1991; Rakap & Kaczmarek, 2010).

Les variables liées au contexte font surtout référence au soutien de la part de l'école ainsi qu'aux ressources disponibles (p. ex., Ahmmed et al., 2012). Le manque de ressources et du soutien peut être un obstacle à l'intégration (Avramidis et al., 2000a), par exemple lorsque les enseignants sont confrontés à des classes surpeuplées, lorsqu'ils n'ont pas suffisamment de temps pour préparer leurs cours ou pour collaborer avec leurs collègues (surtout avec les enseignants spécialisés et de soutien), ou lorsque ce soutien n'est pas disponible (Avramidis et al., 2000a).

2.3.3 Les attitudes des enseignants vis-à-vis des difficultés de comportement

Nous avons vu que les difficultés de comportement engendrent le plus de réserves de la part des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire. En guise d'exemple, l'étude d'Heflin et Bullock (1999) montre que les enseignants pensent que la mise en œuvre de l'intégration de ces élèves résulte d'une incitation administrative et qu'elle n'est pas planifiée adéquatement. Ils sont plutôt réticents à l'inclusion totale et soutiennent l'idée d'un continuum de services, allant du conseil de la part des spécialistes jusqu'à la création de classes alternatives pour scolariser les élèves qui ont « besoin » d'être retirés de la classe (p. 109). Les résultats de Rakap et Kaczmarek (2010) sont un peu plus positifs. Pour les enseignants qui participent à cette recherche, les comportements de ces élèves interrompraient les activités en nuisant le déroulement de la classe. Ils perçoivent ainsi l'intégration de ces élèves comme générant plus de stress que lorsqu'il s'agit d'intégrer des élèves avec un handicap cognitif ou physique. Néanmoins, ils semblent être disposés à collaborer avec les parents et à apprendre de nouvelles techniques de gestion de classe pour mieux accueillir ce type d'élèves.

Afin de mieux comprendre le lien entre les attitudes et les intentions des enseignants à intégrer des élèves présentant des DC, MacFarlane et Woolfson (2013) ont effectué une étude quantitative sur la base de la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991) auprès de 111 enseignants écossais de niveau primaire à l'aide de questionnaires. Leurs résultats montrent que la composante cognitive des attitudes ainsi que le contrôle comportemental perçu prédisent les intentions des enseignants à intégrer un élève présentant des difficultés de comportement. Dans leur étude, ils mettent aussi en évidence que la formation continue et l'expérience ne semblent pas avoir d'effet sur la composante cognitive des attitudes. Au contraire, la composante affective est positivement influencée par la formation et négativement influencée par l'expérience. Ceci implique que la formation continue n'influencerait pas les croyances sur l'intégration, mais peut influencer positivement les sentiments ou affects que l'intégration de ces élèves évoque. En outre, il semblerait que les enseignants plus expérimentés aient des sentiments plus négatifs à l'égard de l'intégration de ces élèves, alors que leurs croyances ne diffèrent pas de celles de leurs collègues

moins expérimentés. Néanmoins, ce sont leurs croyances et non pas leurs sentiments qui ont une influence sur leur intention d'intégrer. Dans le cadre de la cognition sociale, deux concepts peuvent aider à comprendre la formation de ces croyances : les attributions causales et les heuristiques.

Synthèse

Les résultats des recherches que nous avons passées en revue montrent que le point de vue des enseignants est mitigé lorsqu'il s'agit d'intégrer des élèves ayant un handicap ou une difficulté légère. Toutefois, lorsqu'il s'agit d'élèves présentant des difficultés de comportement, le doute semble se dissiper et les attitudes des enseignants s'annoncent clairement comme essentiellement négatives. Les réticences de ces professionnels semblent résulter surtout des effets des comportements perturbateurs, notamment sur le déroulement de la classe. Ainsi, les enseignants soutiennent fortement l'idée d'un continuum de services pour ces élèves, ce qui pourrait en partie expliquer le taux élevé d'exclusion auquel ceux-ci sont confrontés. Enfin, il semblerait que les croyances sur le bien-fondé de l'intégration (composante cognitive) ainsi que le contrôle comportemental perçu prédisent les intentions des enseignants à intégrer un élève présentant des difficultés de comportement.

Ainsi, les attitudes (et spécialement leur dimension cognitive, c'est-à-dire les croyances et connaissances) semblent avoir une influence importante sur les intentions des enseignants de mettre en œuvre des mesures à visée intégrative, notamment avec des élèves présentant des difficultés de comportement.

2.4 Attributions causales concernant l'origine des difficultés de comportement

La théorie de l'attribution est un chantier théorique très étendu au sein de la psychologie sociale. À partir des années 50, plusieurs auteurs ont proposé des modèles théoriques essayant de comprendre ce que Heider (1944) définit comme une « psychologie naïve ». Cette section vise à contextualiser et à mieux comprendre ce concept.

2.4.1 Définitions et aperçu théorique du concept d'attribution causale

L'origine de la théorie de l'attribution est accordée à Heider (1944), qui explique ce concept comme une façon d'organiser l'expérience, basée sur une « quête de sens ». Les attributions, comprises en termes de causalité impersonnelle et personnelle, sont des événements quotidiens qui déterminent largement nos réactions ainsi que notre compréhension de l'environnement dans lequel nous agissons (Heider, 1958). Ainsi, ce concept renvoie à une causalité duale, la plupart du

temps s'agissant de trouver si les causes d'un événement sont perçues comme internes à l'individu ou au contraire comme étant externes à lui (Dubois, 1996). Selon Heider, les attributions internes ou dispositionnelles sont liées à des caractéristiques personnelles (telles que la motivation, les désirs internes, la personnalité, les croyances), tandis que les attributions externes ou situationnelles font référence à des facteurs contextuels (Horhota, Mienaltowski, & Y. Chen, 2014). Cette conception de l'attribution s'apparente donc à la notion de locus de contrôle (*Locus of Control* ou LOC, Rotter, 1966). Néanmoins, des différences entre ces deux concepts ont été soulignées, notamment par Dubois (1996). Selon cet auteur, le LOC existe *a priori*, tandis que les attributions sont des explications *a posteriori*. Le LOC cible les renforcements ou conséquences (en termes motivationnels, est-ce que la conséquence est liée à l'effort ou plutôt au hasard ?), tandis que les attributions ciblent spécifiquement les comportements. Enfin, le LOC renvoie à un lien (ou à son absence) entre un comportement et sa conséquence, tandis que l'attribution traite les causes du comportement, en essayant de savoir si les causes sont imputables à l'individu ou au contexte (Dubois, 1996). Toutefois cette distinction peut être contestée, car d'autres auteurs (p. ex., Weiner, 1985) considèrent le locus comme l'une des composantes des attributions causales.

Par conséquent, la notion d'attribution est fortement liée à la perception de responsabilité. Pour Heider (1958), les attributions concernant les facteurs personnels sont liées à l'intentionnalité. Selon lui, plus nous attribuons un comportement à des caractéristiques stables et invariables de la personne, plus elle sera tenue comme responsable de ce comportement (Heider, 1944). Néanmoins, cette première théorisation est considérée par certains comme incomplète (p. ex., Fiske & S. Taylor, 2011). Dans la conception de Heider, la distinction entre attributions internes et externes renvoie à deux catégories mutuellement exclusives, exprimant ainsi une dichotomie qui est toujours d'actualité dans les recherches sur l'attribution (Horhota et al., 2014). Néanmoins, certains auteurs ont souligné une certaine ambiguïté ou perméabilité entre ces deux catégories (p. ex., White, 1991). La critique de White dénonce l'inadéquation de ces catégories pour déduire le caractère « conscient, intentionnel et explicable en termes de raisons » des comportements (p. 265). Ainsi, cette théorie a été retravaillée à maintes reprises, particulièrement en ce qui concerne l'idée de responsabilité qui a été approfondie et précisée par différents théoriciens. Quelques années après, Jones et K. E. Davis (1965) développent le concept d'« inférences correspondantes », qui vise à expliquer le comportement d'un acteur par ses traits de caractère ou éléments dispositionnels (Deschamps, 1996). Ces auteurs précisent que, afin de pouvoir parler de responsabilité, il faut que l'observateur suppose que l'acteur était conscient des conséquences de ses actions (Deschamps, 1996). Un point essentiel mis en avant par ces théoriciens est que les gens ont tendance à ignorer des informations essentielles au moment de faire des inférences chez autrui, ce qui engendre des perceptions biaisées (Fiske & S. Taylor, 2011). Kelley (1967) développe également les idées de Heider et aboutit à un modèle complexe des attributions qui tient compte

de la spécificité de l'objet, la consistance de l'effet dans le temps et l'espace, ainsi que le consensus social en lien avec cet objet. Néanmoins, ce modèle est trop complexe et ne se met en place que lors de situations particulièrement saillantes (Deschamps, 1996). Dans les situations quotidiennes au contraire, ces processus sont plus simplifiés et quasi automatiques. Pour ce type de situations, Kelley propose la notion de schéma causal, qu'il définit comme « une conception générale que la personne a concernant la manière dont certains types de causes interagissent pour produire un type d'effet particulier » (Kelley, 1972, p. 153). Cette notion de schéma causal est un exemple d'heuristique de jugement, qui peut être reliée aux conclusions de Jones et Davies (1965). La notion d'« avare cognitif » proposée par R. Hansen (1985) rejoint également ces idées, en affirmant que les personnes agissent selon le principe de l'économie cognitive, en cherchant à valider des hypothèses émises *a priori* et en négligeant d'autres informations saillantes. En effet, les théories les plus récentes soulignent justement que les attributions sont bien moins sophistiquées que ce que ces modèles classiques postulent, en faisant appel à des processus plus pragmatiques et relativement expéditifs (Deschamps, 1996).

En lien avec ces raccourcis cognitifs, la théorie de l'attribution signale un certain nombre de biais qui influence les perceptions des individus quant à la causalité des événements. L'erreur fondamentale d'attribution postule un biais généralisé par une tendance à sous-estimer l'influence des facteurs situationnels (externes) et à surestimer les facteurs dispositionnels (internes) comme étant à l'origine d'un comportement (Ross, 1977). Cette primauté des facteurs internes avait déjà été mise en avant par Heider (1944) et par Jones et Harris (1967). Un autre biais connu est l'effet « observateur-acteur », qui implique que la personne aura tendance à attribuer le comportement d'autrui à des facteurs internes, tandis qu'il expliquera son propre comportement plutôt par des facteurs externes (Fiske & S. Taylor, 2011). Le biais d'autocomplaisance se réfère au fait d'accepter la responsabilité des succès, tout en attribuant la cause des échecs à des éléments externes (Fiske & S. Taylor, 2011). Un autre biais consiste en la formulation d'une hypothèse explicative face à un événement donné, pour ensuite chercher des informations qui la confirment, en négligeant les autres informations (Deschamps, 1996). Enfin, le réalisme naïf consiste à penser que les autres sont plus sujets aux biais que nous-mêmes, ce qui constitue un important renforçateur des croyances personnelles (Fiske & S. Taylor, 2011).

Les théories de l'attribution exposées ci-dessus visent donc à comprendre les processus cognitifs qui permettent d'inférer les raisons d'un comportement. Certains auteurs (p. ex., Kelley & Michela, 1980) les distinguent des théories attributionnelles, qui, contrairement aux premières, s'intéressent aux conséquences des attributions sur les attentes, émotions et comportements des sujets impliqués. Dans ce sens, les recherches sur ces théories s'intéressent au lien entre attributions et comportement, toujours dans un contexte bien circonscrit.

Weiner (1985) développe une théorie de la motivation (qui incorpore les deux aspects mentionnés auparavant), en décrivant notamment les attributions liées aux comportements de performance et d'aide au sein de la classe. Cette théorie postule que les croyances causales comprennent trois dimensions : le locus (analogue aux aspects interne/externe de l'intentionnalité de Heider), la stabilité ou durée (cf. cause temporaire ou permanente) et la contrôlabilité (cf. l'effet peut être modifié ou pas). En outre, il distingue deux niveaux ou types de motivation : l'intrapersonnelle et l'interpersonnelle (Weiner, 2000). Sa théorie interpersonnelle de la motivation vise à intégrer le contexte social à la théorie de l'attribution. Selon Weiner (2000), l'application de cette théorie en classe fournit un cadre pour l'analyse de l'évaluation des performances et des attentes concernant la réussite scolaire, des comportements d'aide et d'agression dans la classe, ainsi que l'influence des émotions telles que la culpabilité, la honte, la fierté et l'estime de soi.

2.4.2 État des recherches sur les attributions causales des enseignants

En lien avec sa théorie de la motivation interpersonnelle, Weiner (2003) analyse les attributions des parents et des enseignants sur l'origine des difficultés des élèves. C'est dans ce cadre-là qu'il introduit sa métaphore de « la classe comme tribunal », où l'enseignant incarne un juge qui rend l'élève responsable (ou pas) de son échec. Il postule ainsi que les enseignants ne sont pas seulement influencés par les performances de l'élève, mais qu'ils font usage d'inférences de responsabilité personnelle afin de décider comment réagir aux fautes commises par les élèves. Succinctement, lorsque l'enseignant rend l'élève responsable (attribution interne, contrôlable), il aura tendance à manifester de la colère et à avoir des réactions punitives et de réprimande. Lorsque, au contraire, il croit que l'élève ne l'est pas (attribution externe, incontrôlable), il aura tendance à ressentir de la sympathie et à avoir des réponses prosociales (Weiner, 2000, 2003). L'étude des attributions des enseignants n'est pas seulement pertinente pour analyser leurs réponses vis-à-vis des performances des élèves, mais aussi de leurs comportements.

Les chercheurs se sont ainsi intéressés aux attributions causales des enseignants en lien avec l'origine des difficultés de comportement, à partir de l'hypothèse que les croyances des enseignants à cet égard déterminent leurs attitudes, leurs intentions et l'éventuelle aide qu'ils fourniront pour aider les élèves à dépasser leurs difficultés (Poulou & Norwich, 2000a). La plupart de ces recherches s'écartent du dualisme proposé par Heider (cf. interne vs externe) et visent plutôt à évaluer le poids de différents facteurs de risque, notamment personnels, familiaux, sociaux et scolaires. À cet égard, un grand nombre de recherches montrent que les enseignants ont tendance à mentionner les caractéristiques personnelles de l'élève comme la cause principale des difficultés de comportement (Bibou-Nakou, Stogiannidou, & Kiosseoglou, 1999; Ding, Li, Li, & Kulm, 2010; Gibbs & Gardiner, 2008; Ho, 2004; Hughes, Barker, Kemenoff, & Hart, 1993; Mavropoulou & Padelidiu, 2010; Medway, 1979; Soodak & Podell, 1994). Medway (1979) a été un des pionniers

dans ce type de recherche. Non seulement il a démontré que les facteurs individuels sont prédominants, mais aussi que leur poids varie en fonction de la sévérité des difficultés de l'élève : les attributions internes sont plus souvent mentionnées lorsqu'il s'agit de difficultés de comportement sévères. Plus récemment, Gibbs et Gardiner (2008) ont mis en évidence que les facteurs liés à la personnalité de l'enfant sont privilégiés comme explication des comportements perturbateurs, au détriment d'explications liées au système de gestion de classe de l'enseignant, du comportement des adultes (famille) ou des exigences du curriculum. Ces résultats sont constatés chez des enseignants au primaire en Angleterre et en Irlande, indiquant ainsi que les attributions internes sont prédominantes, indépendamment du pays. Une étude comparative entre enseignants australiens et chinois confirme ces résultats : les deux groupes attribuent la plus grande importance aux facteurs internes comme responsables des difficultés de comportement des élèves, tandis que le facteur ayant le moins d'influence est celui lié à l'enseignant (Ho, 2004). Néanmoins, l'interprétation ou le contenu de l'attribution qui rend l'élève responsable semble varier en fonction du pays et du niveau scolaire de celui-ci. Dans ce sens, Ho (2004) argumente que les attributions des enseignants australiens sont plus liées aux valeurs individualistes prédominantes dans les cultures occidentales (p. ex., manque d'effort et d'aptitude), tandis que celles des enseignants chinois sont plus liées à des valeurs collectives propres aux cultures orientales (p. ex., manque d'autodiscipline). En ce qui concerne les différences parmi les niveaux scolaires, Ding et al. (2010) reportent que les enseignants au primaire attribuent les comportements perturbateurs aux habitudes d'apprentissage inefficaces de l'élève, tandis que les enseignants au secondaire expliquent ces difficultés par un manque d'effort. Dans la majorité de ces études, les facteurs liés à l'école ou à l'enseignant ont le moindre poids parmi l'ensemble des facteurs causaux (p. ex., Ho, 2004; Mavropoulou & Padeliadu, 2010; Medway, 1979). En contraste, une recherche qualitative exploratoire que nous avons effectuée auprès de cinq enseignantes suisses montre qu'elles privilégient les influences familiales et scolaires comme explication des comportements des élèves (Schürch & Doudin, 2017). Tout en reconnaissant que d'autres éléments qui sont hors de leur contrôle interviennent, certaines pensent qu'il « faut d'abord chercher ce qu'on peut mettre en place, nous » (p. 91). Si la méthode d'entretien a possiblement eu des conséquences sur leurs réponses en raison d'un biais de désirabilité sociale, il est intéressant de constater que la plupart d'entre elles ont mentionné spontanément l'influence de l'enseignant, soit en lien avec sa personnalité ou avec ses compétences organisationnelles et pédagogiques.

Les résultats qui montrent que les attributions internes sont prédominantes dans les conceptions des enseignants sur l'origine des difficultés de comportement (p. ex., Soodak & Podell, 1994) rejoignent les résultats concernant les attributions en lien avec les performances des élèves, où l'échec est nettement lié aux caractéristiques de l'élève (p. ex., Beckman, 1973; Bouchamma, 2002). Ces résultats peuvent être expliqués avec la notion d'erreur fondamentale

d'attribution (Ross, 1977) expliquée auparavant. Or, les attributions internes pourraient avoir comme conséquence une moindre implication de l'enseignant, produit d'une conception déterministe et immuable des difficultés de l'élève (Dutton Tillery, Varjas, Meyers, & Smith Collins, 2009). En revanche, lorsque les enseignants attribuent les difficultés de leurs élèves à des causes liées à leur enseignement et à d'autres facteurs scolaires, ils sont plutôt déterminés à les aider. Ils éprouvent plus de sympathie à leur égard et utilisent plus souvent des stratégies positives de gestion de classe (Poulou & Norwich, 2001).

Certaines caractéristiques des enseignants peuvent influencer leurs attributions causales. Selon Brady et Woolfson (2008), les enseignants ayant plus d'expérience ont tendance à attribuer les difficultés d'apprentissage à des facteurs internes (inhérents à l'élève), tandis que l'expérience dans l'enseignement auprès d'élèves ayant ces difficultés ainsi qu'un fort sentiment d'efficacité semblent être positivement liées à des attributions externes (p. ex., liées aux facteurs scolaires ou familiaux). Ce lien entre sentiment d'efficacité et attributions avait déjà été mis en évidence par H. M. Cooper et Burger (1980). En outre, il semblerait que les attributions diffèrent en fonction du statut ou du rôle de la personne. Une étude qualitative montre qu'un groupe d'enseignants en éducation physique au secondaire avaient tendance à mentionner la famille et les conditions à la maison comme cause des comportements perturbateurs, tandis que leurs élèves faisaient référence aux contenus du cours peu intéressants et à un besoin d'attirer l'attention des élèves perturbateurs comme cause de leurs comportements (Cothran, Hodges Kulinna, & Garrahy, 2009). La formation ne semble pas influencer directement les attributions des enseignants concernant l'explication des difficultés d'apprentissage (Brady & Woolfson, 2008) ou de comportement (Alvarez, 2007). Elle semble pourtant opérer un effet indirect, en jouant un rôle de modérateur entre les attributions des enseignants et leurs réponses affectives négatives vis-à-vis des élèves agressifs. Dans l'étude d'Alvarez, l'association entre la stabilité des attributions et les conséquences punitives est significativement plus forte auprès des enseignants n'ayant pas suivi de formation liée aux DC qu'auprès des enseignants ayant été formés à ce sujet.

Enfin, les caractéristiques des élèves ont également une influence sur les attributions des enseignants. Fennema, Peterson, Carpenter et Lubinski (1990) ont mis en évidence que lorsqu'un enseignant explique l'échec ou la réussite en mathématiques d'un élève garçon, il parle de capacité, tandis que pour les filles il fera plutôt référence à l'effort. Ces variables peuvent ainsi opérer leur influence sur les croyances des enseignants par l'intermédiaire de représentations stéréotypées. Nous abordons l'influence des caractéristiques des élèves et notamment du genre dans la section suivante.

Synthèse

Les attributions des enseignants concernant l'origine des difficultés de comportement, de manière analogue à l'explication de l'échec et des difficultés d'apprentissage, se réfèrent majoritairement à des facteurs individuels. C'est-à-dire que ces professionnels ont tendance à donner plus de poids aux caractéristiques liées aux élèves comme cause de ces difficultés, au détriment de l'influence de la famille, de la société et de l'école (y compris l'enseignant lui-même). Ceci peut être expliqué par la notion d'erreur fondamentale d'attribution.

Or, ce type d'attributions peut donner lieu à un désinvestissement de l'enseignant à l'égard de ses élèves, ainsi qu'à l'utilisation de réactions punitives et émotionnelles (notamment lorsque l'élève est tenu comme responsable). Au contraire, les attributions externes (et surtout celles qui concernent l'influence de l'enseignant) semblent être liées à des réponses d'aide et à une posture bienveillante à l'égard de l'élève, car ceci implique que l'enseignant reconnaît sa part de responsabilité dans les comportements de ses élèves. Enfin, différentes caractéristiques semblent influencer les attributions, telles que l'âge et l'expérience de l'enseignant, ainsi que certaines caractéristiques des élèves (telles que leur genre).

2.5 L'influence des stéréotypes sur l'interprétation des comportements des élèves

Selon la cognition sociale, l'individu a tendance à créer des catégories et des schémas mentaux afin de mieux comprendre son entourage (Fiske & S. Taylor, 2011). Ceci se fait majoritairement par des principes heuristiques, qui permettent la résolution des problèmes complexes au travers de jugements simples (Tversky & Kahneman, 1974) ou des raccourcis mentaux (Fiske & S. Taylor, 2011). Cette catégorisation résulte donc d'une interprétation et d'une organisation du réel, mais ne reproduit pas la réalité (Corneille, 1997). Ainsi, bien qu'avantageux et économique au niveau cognitif, ce besoin de catégorisation implique inéluctablement une forme de réductionnisme, qui peut être à l'origine de biais d'appréciation ou d'erreurs systématiques (Tversky & Kahneman, 1974). C'est notamment le cas des stéréotypes et des préjugés, qui résultent d'une surgénéralisation des caractéristiques attribuées à un groupe spécifique.

Les stéréotypes se définissent comme « des croyances partagées à propos des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi des comportements, d'un groupe de personnes » (Leyens, Yzerbyt, & Schadron, 1996, p. 24). Il s'agit donc de biais cognitifs, basés le plus fréquemment sur des caractéristiques telles que le genre, la race, l'âge et la classe sociale, qui peuvent se présenter de manière flagrante ou subtile (Fiske & S. Taylor, 2011). Le principe des stéréotypes est de transposer à un individu les caractéristiques du groupe auquel il appartient pour

simplifier et justifier la réalité sociale, ce qui détermine les relations sociales avec les membres de ce groupe (Banaji, Hardin, & Rothman, 1993). En effet, outre qu'aider à la compréhension du monde et d'autrui, les stéréotypes remplissent une fonction sociale, notamment comme un moyen de développer le sentiment d'appartenance. En conséquence, les personnes auront tendance à développer des stéréotypes vis-à-vis de groupes auxquels elles n'appartiennent pas, en renforçant ainsi les liens de loyauté et de solidarité envers leurs groupes d'appartenance (Fiske, 2008). Ces croyances sont pour la plupart inconscientes ou implicites et peuvent « colorer la perception à l'insu, et même contre la volonté des sujets » (Schadron, 1997, p. 162).

Bien qu'ils soient liés, les stéréotypes et les préjugés ne sont pas analogues. Selon Fiske (2008), les produits de la catégorisation sociale, tout comme les attitudes, peuvent être analysés en fonction de trois dimensions : la cognitive, qui correspond aux stéréotypes ; l'affective, qui correspond aux préjugés, et la conative ou comportementale, qui correspond à la discrimination. Les préjugés comprennent donc surtout des émotions telles que la crainte, le dégoût, l'envie, la compassion, l'angoisse ou le ressentiment, et ciblent des groupes spécifiques (Fiske & S. Taylor, 2011). La discrimination quant à elle « incite à agir dans la lignée des stéréotypes et des préjugés, en niant l'égalité de traitement à laquelle les personnes devraient en tout état de cause avoir droit » (Fiske, 2008, p. 491). Ainsi, les stéréotypes et les préjugés peuvent être considérés comme des éléments inconscients qui influencent les attitudes et les comportements des personnes envers un groupe spécifique.

2.5.1 L'influence des stéréotypes sur les perceptions et réactions des enseignants vis-à-vis d'élèves présentant des difficultés de comportement

Dans le milieu scolaire, des caractéristiques telles que le genre ou l'origine socioculturelle de l'élève peuvent être à l'origine de discriminations ou de problèmes d'équité, notamment en raison de l'influence des stéréotypes et des préjugés sur les comportements des enseignants. Ceci peut par exemple aider à expliquer la surreprésentation des jeunes garçons issus de milieux défavorisés dans les cas d'exclusion disciplinaire (Lloyd et al., 2003) ou dans les cas des difficultés de comportement signalés aux services spécialisés.

Le genre des élèves joue un rôle important dans la façon dont les enseignants perçoivent leurs difficultés de comportement. Des différences entre filles et garçons sont communément constatées en ce qui concerne les types de comportements problématiques couramment manifestés, comme illustrent les témoignages des enseignants recueillis par Lagacé et Lamarre (2001) :

Le garçon en trouble de comportement, c'est quelqu'un qui « [...] utilise couramment l'agression physique et verbale, s'oppose à l'autorité, argumente, provoque, dérange, ne respecte pas les règles et les consignes, est impulsif, se désorganise facilement et fait souvent des crises [...] », tandis que la

filles « argumente aussi, se querelle, s'exprime vulgairement, utilise beaucoup le commérage, est arrogante, manque de maîtrise, refuse de faire des tâches, fabule parfois, manipule les adultes, ne reconnaît pas ses torts [...] » (p. 15).

Ces différences correspondent à une vision sociétale et culturelle de ces difficultés, qui est basée sur des stéréotypes de genre bien enracinés. Elles sont confirmées par plusieurs recherches, telles que celle de Bjorkqvist, Lagerspetz, et Kaukiainen (1992), qui à partir de la technique de nomination par les pairs montrent que les comportements d'agressivité manifestés par les garçons sont plus souvent directs (verbaux ou physiques), tandis que ceux manifestés par les filles peuvent être qualifiés d'indirects (p. ex., de la médisance ou la manipulation de la structure sociale de la classe). Toutefois, les problèmes d'équité surgissent lorsque cette vision stéréotypée du comportement des élèves influence les comportements des enseignants, en provoquant des réponses différentes face à un même problème. À titre d'exemple, les comportements externalisés (tels que l'agressivité physique) manifestés par une fille seraient perçus par les enseignants comme étant plus intenses et plus imprédictibles que lorsqu'ils sont manifestés par un garçon (Rice, Merves, & Srsic, 2008), car ils auraient tendance à qualifier les comportements désignés comme « contraires au genre » de façon plus sévère que ceux « correspondant au genre » (Soles et al., 2008). Cette perception influence en conséquence leurs comportements, notamment en ce qui concerne la signalisation de l'élève.

En Suisse comme ailleurs, les garçons sont surreprésentés dans les différents programmes d'enseignement spécial (OFS, 2016). Il est de même dans le Canton de Vaud, où environ 61.9 % des élèves en classe de développement et 69.8 % des élèves des classes spéciales sont des garçons (Statistique Vaud, 2017). Cette proportion se rapproche de 80 % lorsqu'il s'agit de garçons pris en charge par l'office de l'enseignement spécialisé en raison des troubles du comportement (Statistique Vaud, 2014). Cette prédominance des garçons est un constat récurrent dans la recherche (p. ex., Doudin, Curchod-Ruedi, Meylan, et al., 2011; Pelgrims Ducrey & Doudin, 2000; Rice, Merves, & Srsic, 2008). Une de possibles raisons de ce phénomène est avancée par Pelgrims Ducrey et Doudin (2000), qui postulent que les enseignants auraient tendance à croire que les troubles externalisés chez les garçons impliquent un problème qui nécessite une prise en charge psychologique, alors que les mêmes troubles chez les filles suscitent plutôt des attitudes de compréhension et d'empathie. À cet égard, Doudin, Curchod-Ruedi, Meylan et al. (2011) mentionnent trois niveaux où ces différences de traitement en fonction du genre peuvent représenter un problème d'équité :

- 1) Les enseignants portent plus d'attention aux troubles externalisés qu'aux troubles internalisés, car ils sont plus saillants. Ceci implique que les garçons sont plus souvent signalés aux services spécialisés qui peuvent représenter des facteurs de protection essentiels,

tels que le traitement psychologique. Les filles, qui présentent davantage de troubles internalisés, auraient moins accès à ce facteur de protection.

- 2) Les enseignants donneraient une signification différente en fonction du genre de l'élève lorsqu'il présente le même trouble. Selon ces auteurs, les garçons auraient plus tendance à être signalés que les filles lorsqu'ils présentent un trouble externalisé, ce qui implique qu'ils ont plus souvent accès qu'elles à ce facteur de protection qui est la prise en charge psychologique.
- 3) Toutefois, ce signalement peut aboutir à des mesures d'exclusion. Les garçons étant plus souvent signalés, ils présenteraient également plus de risque d'être exclus du système régulier que les filles.

L'ensemble des résultats présentés ci-dessus illustre une complexité qui commence à peine à être dénouée. Des commentaires liés au statut minoritaire des filles dans l'enseignement spécialisé et au possible isolement qui peut en résulter pour elles semblent influencer en partie les décisions des enseignants et des autres acteurs responsables de leur scolarisation (Rice et al., 2008). In fine, il semblerait que les mêmes troubles soient abordés différemment en fonction du genre de l'élève, soit en ce qui concerne le langage utilisé pour s'y référer, les mesures d'aide ou le type de scolarisation proposés.

D'autres facteurs tels que l'origine des élèves peuvent également influencer l'appréciation que les enseignants ont de leurs comportements. Baumberger et al. (2009) ont mis en évidence avec des vignettes de cas que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage provenant d'un milieu favorisé susciteraient un signalement plus fréquent et des mesures plus sévères que ceux provenant d'un milieu défavorisé. Les auteurs expliquent ce résultat en postulant que les difficultés présentées par ces élèves seraient perçues comme étant plus sévères, car il n'y aurait a priori pas de justification liée à un contexte défavorable au développement de l'enfant, mais aussi parce qu'il s'agit d'une situation moins fréquente, donc plus saillante pour l'enseignant. Concernant le signalement des difficultés de comportement, les auteurs observent des différences en fonction de l'origine des élèves, les Suisses suscitant des mesures plus exclusives comparativement aux étrangers (Baumberger et al., 2009). Ces résultats vont à l'encontre des statistiques suisses (et notamment du canton de Vaud), qui montrent que les élèves étrangers sont surreprésentés dans l'enseignement spécialisé (Statistique Vaud, 2014), surtout lorsqu'ils manifestent aussi des difficultés scolaires (Kronenberg et al., 2007). Cette tendance est en grande partie expliquée par des facteurs contextuels. En effet, il est important de signaler que les enseignants issus de cantons connus comme ayant plus souvent recours à des mesures spécialisées (dits « séparatifs ») ont plus tendance à exclure l'élève étranger et à intégrer l'élève suisse, alors que les résultats vont dans le sens contraire dans les cantons dits « intégratifs » ou « mixtes » (Baumberger et al., 2009). Les

résultats de cette étude suggèrent ainsi que l'origine de l'élève a une influence sur le type de mesures qui seront sollicitées pour résoudre ses difficultés, y compris son exclusion de la classe régulière.

Outre le genre et l'origine sociale des élèves, le fait de considérer l'élève comme ayant des difficultés de comportement peut engendrer des stéréotypes et des préjugés. Cette étiquette pourrait être à l'origine de perceptions biaisées, en influençant le processus d'évaluation et les attentes des enseignants à l'égard de ces élèves, ainsi que leurs comportements. En guise d'exemple, les résultats de deux grandes études longitudinales effectuées par le Département d'Éducation aux États-Unis soulignent que ces élèves sont plus susceptibles de recevoir de mauvaises notes, d'avoir de moins bons résultats et d'être cible des punitions et des actions disciplinaires plus sévères que leurs camarades (Bradley et al., 2008). Concernant les mesures de pédagogie spéciale, l'étude de Baumberger et al. (2009) montre que les élèves présentant des difficultés de comportement sont signalés à des spécialistes significativement plus souvent que ceux présentant des difficultés d'apprentissage.

Les variables présentées ici – le genre et l'origine de l'élève – représentent ainsi des facteurs de risque de discriminations et de problèmes d'équité de traitement de la part des enseignants. La propriété cumulative des facteurs de risque mentionné au premier chapitre (cf. Dumas, 2002) semble opérer ici au travers des stéréotypes véhiculés par les enseignants. Pour illustrer ceci, nous faisons référence à l'étude de Banks, Shevlin et McCoy (2012). Cette recherche analyse les prédicteurs de la signalisation d'élèves présentant des difficultés de comportement. Leurs résultats montrent que le fait d'être un garçon, issu d'une famille monoparentale, dont les parents sont sans emploi, et qui est scolarisé dans un établissement situé dans un quartier défavorisé augmente significativement la probabilité d'être signalé.

Synthèse

Les stéréotypes et les préjugés résultent des processus heuristiques ou de catégorisation que l'individu utilise pour mieux comprendre le monde et pour résoudre des problèmes complexes. Cependant, le réductionnisme que cette catégorisation implique peut être à l'origine des biais systématiques. Dans le cas des enseignants, ces stéréotypes influencent leurs émotions, cognitions et comportements.

Le genre de l'élève a une influence importante sur la manière des enseignants de percevoir et d'interpréter ses comportements, ainsi que sur les conséquences qui en découleront, notamment sur le signalement.

Il semblerait que les enseignants aient tendance à percevoir les comportements des garçons comme étant plus provocateurs et à les signaler plus souvent que ceux présentés par des filles, ce qui expliquerait en partie la surreprésentation des garçons dans les classes de développement et dans les services de l'enseignement spécialisé. Ceci représente un problème d'équité non seulement vis-à-vis des garçons, qui sont plus souvent exclus du système régulier, mais aussi vis-à-vis des filles, car elles auraient moins accès à des facteurs de protection comme la consultation psychologique.

D'autres caractéristiques de l'élève telles que son origine ou l'éventuelle difficulté ou handicap qu'il présente peuvent aussi avoir une influence sur la manière dont les enseignants perçoivent les comportements des élèves, bien que leurs effets soient beaucoup moins clairs que ceux du genre. Néanmoins, l'influence des stéréotypes à l'école est flagrante. Non seulement ils influencent les enseignants, mais ils peuvent également modifier les croyances et les comportements des élèves en devenant des prophéties autoréalisatrices.

2.6 Le sentiment d'efficacité personnelle comme source d'autorégulation

Les capacités d'autorégulation représentent des sujets d'étude fondamentaux dans le domaine de la cognition sociale. Selon cette approche, l'autorégulation se réfère à la façon des individus de contrôler et de diriger leurs actions, émotions et pensées, notamment afin d'atteindre les divers objectifs qu'ils formulent (Fiske & S. Taylor, 2011). Parmi les différentes sources de régulation étudiées au travers de la cognition sociale, nous allons retenir le concept du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) développé par Bandura (1977, 1993, 2007). Cette capacité a en effet été largement étudiée dans le cadre de notre thématique et représente l'un des éléments essentiels dans le champ de la psychologie et les sciences de l'éducation (p. ex., Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998).

Défini comme la croyance dans les propres capacités d'organiser et d'exécuter les actions nécessaires à la gestion de différentes situations (Bandura, 1995, p. 39), ce sentiment est un élément essentiel d'autorégulation, car il influence le choix d'activités, la motivation et les attentes des personnes. Il détermine également l'effort investi et le niveau de persévérance de la personne face aux obstacles ou aux expériences déplaisantes (Bandura, 1977). Ce sentiment est décrit par Bandura comme un phénomène multiforme, où les croyances varient « en fonction du domaine d'activité, du niveau d'exigence de la tâche à l'intérieur d'un domaine d'activité donné, et des circonstances » (1997, p. 85).

Dans le contexte éducatif, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est souvent décrit comme un concept ambigu (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), complexe et multidimensionnel (Kleinsasser, 2014). Il est défini par Tschannen-Moran et al. comme « les croyances de l'enseignant en sa capacité d'organiser et d'exécuter les actions nécessaires pour accomplir avec succès une tâche d'enseignement spécifique dans un contexte particulier » (1998, p. 233). Il s'agit d'un concept bidimensionnel composé par : 1) le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant (*personal teaching efficacy*), défini comme la conviction d'avoir les compétences et habiletés nécessaires pour encourager les apprentissages et le comportement adéquat des élèves ; 2) le sentiment d'efficacité générale ou influence externe (*teaching efficacy*), conçu comme la capacité des enseignants à surmonter l'influence des facteurs externes à l'enseignement, tels que l'environnement, les antécédents familiaux et l'influence des parents (Gibson & Dembo, 1986 ; Soodak & Podell, 1996, Woolfolk & Hoy, 1990). Cette dimension est donc fortement reliée aux notions d'attribution causale et de locus de contrôle présentées à la section 2.4.1. Effectivement, les personnes ayant un sentiment d'efficacité élevé auront tendance à attribuer leurs échecs à un manque d'effort de leur part, ou à l'influence d'obstacles externes. Ceci implique qu'ils seront plus susceptibles à persévérer dans des situations saillantes. Au contraire, les personnes ayant un sentiment d'efficacité faible auront tendance à attribuer l'échec à un manque d'aptitude, en qualifiant ainsi la situation d'incontrôlable et en l'abandonnant (Bandura, 2007).

Selon Bandura (1977, 2007), le sentiment d'efficacité personnelle s'acquiert et développe à partir de quatre sources :

- 1) La source la plus influente du SEP correspond aux *expériences actives de maîtrise* ou les performances réussies, car elles agissent comme indicateurs de la capacité d'un sujet (Bandura, 2007). Les réussites engendrent un SEP élevé tandis que les échecs l'affaiblissent, surtout lorsqu'ils ont lieu de manière précoce (par exemple, avant d'avoir maîtrisé une compétence basique ; Bandura, 1977). Ces expériences de réussite doivent résulter d'un effort soutenu face aux obstacles pour qu'elles puissent renforcer le sentiment d'efficacité. Si la réussite est trop facile, la personne se sentira découragée après un premier échec, ce qui minera son sentiment d'efficacité (Bandura, 2007).
- 2) Les *expériences vicariantes* sont la deuxième source du SEP et se basent sur la modélisation des comportements par autrui. La comparaison avec un modèle représente une source d'efficacité dans le sens où, si le modèle obtient un résultat positif dans une situation donnée, il est probable que la personne qui se compare à elle se sente pareillement capable de réussir. L'effet de ces expériences vicariantes dépendra entre autres de la mesure dans laquelle le sujet s'identifie au modèle, de la crédibilité et légitimité de ce dernier et de la saillance de la situation (Bandura, 2007). Néanmoins, les croyances d'efficacité élicitées de

cette manière sont plus faibles et instables que celles renforcées par les expériences actives de maîtrise (Bandura, 1977).

- 3) La troisième source proposée par Bandura (2007) est la *persuasion verbale*, qui sert à renforcer les croyances de la personne sur ses propres capacités de réussite (à condition que la source de ces informations soit significative). Dans le cas des enseignants, les commentaires de la direction, des collègues, des parents, voire des élèves, peuvent augmenter leur sentiment d'efficacité (ou le miner, lorsqu'il s'agit de commentaires négatifs). L'influence de ces commentaires est également moins importante que celle des expériences vécues directement par l'enseignant (Bandura, 1977).
- 4) La dernière source d'information qui peut affecter le sentiment d'efficacité fait référence aux *états physiologiques et émotionnels* que la personne expérimente lorsqu'elle est confrontée à une situation. Ces signaux peuvent donner des informations importantes sur la capacité de la personne à affronter certains défis. Chez les enseignants, des émotions agréables vécues au travail peuvent renforcer leur sentiment d'efficacité, tandis que le stress et les émotions désagréables suscitées par des événements pénibles vécus en classe peuvent l'affaiblir (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

2.6.1 État des recherches sur le sentiment d'efficacité des enseignants en lien avec les difficultés de comportement des élèves

Le sentiment d'efficacité personnelle a pris une ampleur incontestable en éducation, comme témoigne la profusion de littérature disponible sur le sujet. Différentes études soulignent l'influence du SEP des enseignants sur les performances de leurs élèves (p. ex., Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006), sur leur capacité à collaborer avec leurs collègues et avec la famille, sur leur disposition à mettre en place de nouvelles stratégies afin de résoudre des problèmes survenus en classe (voir p. ex., les revues de Gaudreau, Royer, Beaumont, & Frenette, 2012; Kleinsasser, 2014).

Il faut pourtant rappeler que le SEP est souvent associé à un domaine d'activité spécifique, et ceci n'est pas l'exception pour les différentes activités liées à l'enseignement. Les analyses factorielles de différentes recherches suggèrent que la gestion de classe est une dimension du SEP distincte d'autres activités relatives à l'enseignement, telles que l'instruction, la motivation et le soutien émotionnel fourni aux élèves (p. ex., Emmer & Hickman, 1991; Gibbs & Powell, 2012; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Zee, Koomen, Jellesma, Geerlings, & de Jong, 2016). Cette dimension du SEP peut être définie comme la mesure dans laquelle les enseignants se sentent capables d'influencer positivement le comportement de leurs élèves (Gebbie et al., 2011). Du fait des importants enjeux que la présence des élèves présentant des DC en classe implique, les

recherches sur l'efficacité des enseignants en lien avec la gestion de classe ont pris de plus en plus d'ampleur (p. ex., Buttner, Pijl, Bijstra, & van den Bosch, 2015b; Gaudreau, Frenette, & Thibodeau, 2015; Gebbie et al., 2011).

D'une manière générale, les recherches montrent que le SEP « exerce une influence sur les pratiques éducatives et collaboratives des enseignants, sur leur perception des élèves présentant des difficultés comportementales et sur les méthodes d'intervention privilégiées pour contrer l'indiscipline en classe » (Gaudreau et al., 2012, p. 94). Les enseignants ayant un sentiment d'efficacité élevé ont moins tendance à juger les difficultés de comportement de leurs élèves comme étant chroniques ou sévères, ont plus tendance à accepter les élèves présentant des DC et ont des attentes comportementales plus élevées à leur égard (Gordon, 2001). De même, les professionnels avec un SEP élevé et de l'expérience avec des enfants présentant des DC auront tendance à attribuer leurs difficultés à des facteurs externes à l'enfant (Brady & Woolfson, 2008). En effet, les enseignants qui se sentent plus compétents seraient capables d'accepter une partie de la responsabilité concernant les difficultés de leurs élèves et d'agir en conséquence. En outre, les enseignants avec un SEP élevé ont tendance à avoir une approche plus humaniste de la gestion de la classe et à développer l'autonomie de l'élève (Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990). Inversement, un faible SEP chez l'enseignant est lié au vécu d'émotions telles que la colère et la frustration (M.-L. Chang, 2013), à l'expression d'attitudes violentes (p. ex., Khoury-Kassabri, 2012) et au recours à des pratiques punitives et exclusives (Gordon, 2001).

La revue de la littérature de Gaudreau et al. (2012) montre qu'un sentiment d'efficacité élevé chez les enseignants peut être à l'origine d'attitudes positives et d'ouverture vis-à-vis des élèves présentant des DC. Ainsi, le SEP influencerait de manière importante les intentions des enseignants d'intégrer ces élèves. Les recherches de Malinen et al. (2012), d'Avramidis et al. (2000a) et de Savolainen et al. (2012) montrent en effet que le SEP prédit les attitudes vis-à-vis de l'intégration. Les enseignants ayant un SEP élevé ont plus tendance à intervenir afin de remédier aux difficultés de leurs élèves, au lieu de les signaler ou de chercher une aide de l'extérieur (Hughes et al., 1993; Meijer & Foster, 1988; Soodak & Podell, 1994).

Le lien du SEP avec les intentions des enseignants d'exclure l'élève semble être plus complexe. Selon Gordon (2001), ce lien est régulé par les émotions négatives et le stress que les comportements des élèves suscitent chez l'enseignant. Par ailleurs, la recherche de Gibbs et Powell (2012) montre que le SEP individuel des enseignants ne prédit pas directement leurs tendances à l'exclusion. Plutôt, c'est le sentiment collectif d'efficacité en lien avec la croyance de pouvoir dépasser les influences externes négatives (p. ex., famille et communauté) qui serait lié à ces intentions. Cet élément se distingue du sentiment d'efficacité individuel car il évalue la perception de chaque enseignant sur les compétences perçues de l'ensemble des enseignants de leur

établissement. Dans le même sens, les résultats de Sørli et Torsheim (2011) indiquent que le sentiment collectif d'efficacité est négativement lié au nombre de comportements perturbateurs annoncés par les enseignants. Ces résultats sont extrêmement importants, car il a été démontré que le sentiment d'efficacité collective exerce une influence importante sur le sentiment d'efficacité personnelle, au contraire d'autres variables liées à l'établissement scolaire telles que le niveau socioéconomique moyen ou le niveau de performances (Goddard & Goddard, 2001). Ces recherches clarifient ainsi la manière dont l'environnement influence le SEP des enseignants : si le sentiment d'efficacité collectif dans une institution est élevé, le SEP de l'enseignant aura tendance à l'être aussi, ce qui impliquerait un facteur de protection contre l'exclusion des élèves.

Dans ce contexte, certaines recherches ont essayé de comprendre dans quelle mesure le SEP prédit les comportements des enseignants lorsqu'ils sont confrontés à ces élèves. Une étude à méthodologie mixte montre que le SEP des enseignants est positivement corrélé à des réponses d'aide vis-à-vis des élèves présentant des DC, ceci tant dans des situations hypothétiques que réelles (Almog & Shechtman, 2007). Par ailleurs, les recherches basées sur la « théorie du comportement planifié » d'Ajzen (1991) montrent que les attitudes positives et un sentiment d'efficacité élevé (compris comme le contrôle comportemental perçu) de la part des enseignants sont des prédicteurs importants de l'intention d'intégrer un élève présentant des DC (MacFarlane & Woolfson, 2013; Sharma & Jacobs, 2016). Toutefois, basés sur la théorie de Bandura exposée précédemment et les résultats des recherches présentées, nous soulignons que le lien entre le sentiment d'efficacité et la capacité de gérer les comportements des élèves n'est pas unidirectionnel. En effet, les comportements tels que l'opposition et le défi peuvent représenter une menace à l'autorité de l'enseignant, nuisant ainsi à sa confiance et entraînant un affaiblissement de son SEP.

Par ailleurs, un faible SEP peut représenter un risque pour les professionnels de l'éducation. Une étude comparative entre enseignants novices qui ont abandonné leur profession et ceux qui ont persisté montre que les enseignants qui abandonnent reportent un SEP faible, contrairement à ceux qui restent, qui semblaient aussi profiter davantage de soutien de la part de leurs collègues et de la direction (Hong, 2012). En contraste, le SEP est signalé comme un important facteur de résilience vis-à-vis des défis que l'enseignement peut représenter (se référer p. ex., à la revue de Beltman, Mansfield, & A. Price, 2011), car il est positivement lié à la satisfaction professionnelle des enseignants (Caprara et al., 2006).

Enfin, il est important de signaler que le SEP n'est pas immuable et stable, mais a plutôt tendance à se développer et à évoluer avec l'expérience. Pour certains auteurs, le SEP d'un enseignant ainsi que sa capacité à gérer une classe s'acquiert au travers des années et va être modifié selon ses croyances personnelles et professionnelles (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy,

2007). Ainsi, le sentiment d'efficacité des enseignants novices serait relativement moins élevé que celui des enseignants expérimentés (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Étant donné que les expériences de maîtrise personnelle sont la source principale du sentiment d'efficacité (Bandura, 1995), la relative inexpérience des enseignants novices peut expliquer cette différence. Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2007) argumentent que ce manque d'expérience impliquerait que les expériences actives de maîtrise sont plutôt rares pour cette population. En conséquence, d'autres sources d'efficacité plus liées au contexte (notamment les expériences vicariantes et la persuasion verbale) sont plus saillantes pour les enseignants novices. Mais, lorsque des expériences de maîtrise sont disponibles, elles ont un effet plus important pour les enseignants novices que pour les enseignants expérimentés. Néanmoins, les études sur le développement du SEP au long de la carrière enseignante en utilisant des designs longitudinaux sont plutôt rares, ce qui empêche de comprendre la manière dont ce sentiment évolue (Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011).

Synthèse

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de l'enseignant est fortement lié à la manière dont il perçoit les comportements de ses élèves et réagit face aux difficultés. Notamment, les enseignants ayant un SEP élevé auront tendance à collaborer davantage avec leurs collègues et les autres professionnels, à choisir parmi différentes techniques d'intervention, et à tenir compte de l'influence de leur propre comportement sur les comportements de leurs élèves.

Le SEP est aussi un prédicteur important des intentions des enseignants à intégrer des élèves présentant des DC. En outre, il est lié à la satisfaction au travail et représente un facteur de protection vis-à-vis du stress que la présence de ces élèves dans la classe peut engendrer. Au contraire, lorsque le SEP est faible, l'enseignant aura tendance à rendre l'élève responsable de ses difficultés et à se désinvestir.

De plus, il aura une probabilité plus élevée d'avoir des réactions telles que des réponses agressives qui risquent de mettre en péril l'intégrité de l'élève.

Enfin, le SEP exerce également une influence sur le niveau de signalement et les tendances à l'exclusion, notamment au travers du SEP collectif des enseignants de l'établissement.

2.7 Le rôle des émotions dans la cognition sociale des enseignants

Les émotions sont des construits multidimensionnels qui peuvent être interprétés de différentes manières (Reeve, 2012). Malgré leur forte base biologique (p. ex., Ekman, 1992), leur nature cognitive et sociale a largement été documentée (p. ex., Becker et al., 2015 ; Hostetter, et al., 2012). Izard (2009) distingue deux concepts interdépendants qui clarifient cette

multidimensionnalité. D'une part, elle définit les émotions de base (p. ex., la joie, la colère, la tristesse, la peur, le dégoût, le mépris, la honte et la culpabilité), comme :

l'ensemble de composants biologiques, expressifs et motivationnels générés de manière rapide, automatique et inconsciente lorsque les processus cognitifs et affectifs qui sont en cours interagissent avec la perception d'un stimulus valide, qui active des processus neuronaux et mentaux évolutivement adaptés¹⁸ (Izard, 2007, p. 261–262).

D'autre part, elle définit les « schémas émotionnels » comme étant l'interaction entre les émotions et les processus perceptifs et cognitifs qui influencent les idées et le comportement (Izard, 2009). Ces schémas peuvent donc être appréhendés comme des contextes cognitifs, lesquels permettent de guider la manière d'interpréter les émotions qui émergent dans une situation donnée (Hostetter, Alibali, & Niedenthal, 2012). Les émotions sont ainsi considérées comme des cas particuliers de cognitions sociales, impliquant de manière inhérente une motivation à l'action (Mesquita, Marinetti, & Delvaux, 2012). En effet, elles incorporent des intentions comportementales visant l'ajustement de la personne à un contexte donné (Frijda, 2004).

L'étude des émotions d'un point de vue cognitif, voire sociocognitif, a pris de l'essor ces dernières années (Robinson, Watkins, & Harmon-Jones, 2013), par exemple lors de l'étude des processus de prise de décisions (Västfjäll & Slovic, 2013). Les différentes théories qui abordent l'émotion à partir d'une perspective cognitive se basent surtout sur la notion d'*appraisal* (appréciation ou évaluation). D'une manière générale, ces théories postulent que les émotions sont un processus composé par des évaluations constantes de l'individu vis-à-vis de stimuli présents dans l'environnement, en rapport avec un certain nombre de dimensions (p. ex., nouveauté, valence, pertinence motivationnelle, entre autres) qui influencent la manière dont la personne interprète une situation donnée (Ellsworth & Scherer, 2003). En bref, nous pourrions dire que selon cette notion, c'est l'évaluation de la situation et non pas l'événement même qui engendre l'émotion (p. ex., Frijda, 2004; Reeve, 2012; Weiner, 1985).

Les émotions ne représentent pas seulement des processus que la personne expérimente, mais aussi qu'elle peut contrôler et réguler (p. ex., Gross, 1998, 2015). Selon cet auteur, l'intensité ainsi que la manifestation des émotions peuvent être modifiées afin d'atteindre certains objectifs. Plus précisément, il postule que l'être humain est capable de modifier la latence, le temps de progression, la magnitude ou la durée des conséquences expérientielles, psychologiques et physiques des émotions, au travers du processus de régulation émotionnelle (Gross & Thompson, 2007). Ce processus a lieu de manière surtout consciente, mais peut devenir inconscient lorsqu'il est ancré dans le fonctionnement de la personne. La notion de compétence émotionnelle proposée par Saarni (1999) approfondit le concept de régulation émotionnelle, notamment en incorporant sa

¹⁸ Traduction libre.

fonction sociale et en tenant compte des capacités ou compétences liées aux émotions qui permettent à l'individu de développer sa résilience, son estime de soi et son sentiment d'efficacité. Cette auteure s'est spécifiquement intéressée au développement émotionnel des enfants comme résultat de leur interaction sociale. Elle aborde ainsi l'influence des personnes proches de l'enfant et du rôle qu'ils jouent dans ce développement, notamment des enseignants.

Lorsque Hargreaves (2000) aborde l'importance des émotions dans le métier d'enseignant, des chercheurs s'intéressent au développement des compétences émotionnelles de ces professionnels. En lien avec cette ligne de recherche, Pons et al. (2002) appliquent à l'enseignement la notion de « métaémotion » proposée originalement par Gottman, L. F. Katz et Hooven (1997) dans un contexte d'études sur la parentalité. Selon Pons et al. (2002), cette notion comprend deux processus : 1) la capacité de l'individu de comprendre une émotion, ses causes et les possibilités de la contrôler, et 2) la régulation de l'expression de cette émotion. Le premier processus implique donc une prise de conscience du ressenti émotionnel, tandis que le deuxième est plutôt automatique et inconscient. Ainsi, l'étude de la métaémotion dans le cadre scolaire visait tout d'abord les compétences émotionnelles des élèves, puis fut étendue pour comprendre ces processus chez les enseignants (p. ex., Doudin, Curchod-Ruedi, & Meylan, 2013).

2.7.1 L'enseignement, un métier nettement émotionnel

Selon Fried, Mansfield et Dobozy (2015), Hargreaves (2001), Pons et al. (2002) et R. E. Sutton et Wheatley (2003), les émotions des enseignants ont longtemps été délaissées par la recherche. Les raisons de ce manque d'intérêt scientifique sont liées à la primauté des composantes cognitives et comportementales dans les recherches sur l'enseignement (Emmer, 1994), mais aussi à la difficulté d'aborder des émotions jugées incompatibles avec leur métier. En effet, l'accès à des émotions telles que la peur, la culpabilité ou la honte provoque une forte résistance de la part des enseignants (Curchod-Ruedi, Doudin, & Moreau, 2010).

Toutefois, les recherches sur ce sujet ont pris de l'ampleur ces dernières années, car la nature hautement émotionnelle de l'enseignement commence à être reconnue (Hargreaves, 2001), au même titre que l'influence des émotions des enseignants sur leurs comportements (p. ex., Frenzel, Goetz, Stephens, & Jacob, 2009). Il a été mis en évidence que le vécu d'émotions négatives ou désagréables dans la classe peut être lié à des réponses d'évitement (Frenzel et al., 2009), impliquant ainsi un désinvestissement de la part de l'enseignant vis-à-vis de l'élève ou de la situation qui suscite ces émotions (Poulou & Norwich, 2002). Au contraire, le fait d'expérimenter des émotions agréables dans la classe peut renforcer entre autres le sentiment d'efficacité de l'enseignant (Bandura, 1997). La littérature montre que les enseignants qui ressentent des émotions agréables (p. ex., joie, plaisir) de manière répétée sont plus créatifs, plus ouverts et utilisent une plus grande diversité de stratégies pédagogiques, tandis que ceux qui expérimentent des émotions

désagréables régulièrement ont tendance à être plus rigides et à utiliser des stratégies répétitives (Frenzel et al., 2009). Dans ce sens, il est important de rappeler l'étroite relation entre les attributions causales et les émotions (Weiner, 1985). Le fait de rendre l'élève responsable de ses difficultés est lié à des émotions telles que la colère et à des réactions punitives. Lorsqu'au contraire l'élève n'est pas tenu comme responsable de son comportement, les enseignants auraient tendance à ressentir de la sympathie et à proposer du soutien (p. ex., Poulou & Norwich, 2000). Les résultats de Brophy et McCaslin (1992) vont dans le même sens : lorsque l'élève est tenu comme responsable des écarts de comportement, l'enseignant a plus tendance à être fâché, frustré, irrité ou offensé que lorsqu'il perçoit le comportement comme incontrôlable. Ces émotions ont comme conséquence des réponses punitives et de rejet (Brophy & McCaslin, 1992), et sont généralement défavorables à l'enseignement (Pharand, 2013).

Frenzel et al. (2009) proposent un modèle pour analyser les émotions des enseignants en lien avec la notion d'*appraisal* présentée auparavant. Leur modèle postule que le comportement des élèves (en termes de motivation et discipline) ainsi que l'évaluation ou l'interprétation de ces comportements de la part de l'enseignant prédisent ses expériences de plaisir et de colère. La recherche récente de Becker et al. (2015) valide empiriquement cette théorie. Ces auteurs montrent que la motivation et la discipline des élèves prédisent de manière significative le plaisir de l'enseignant, alors que la démotivation et l'indiscipline prédisent son niveau de colère (environ 25% de variance expliquée pour chaque émotion). Néanmoins, lorsque les *appraisals* des enseignants sont inclus dans le modèle (opérationnalisées par le sentiment de contrôler l'enseignement et par la correspondance des activités aux objectifs du cours), la variance expliquée augmente à environ 65%. Les auteurs signalent ainsi une médiation totale de la part des *appraisals* sur la motivation et une médiation partielle dans le cas de la discipline concernant les antécédents de la colère des enseignants (Becker et al., 2015). Ceci confirme que la perception du comportement des élèves a une influence sur les émotions des enseignants aussi importante, voire plus, que le comportement lui-même.

2.7.2 Compétences émotionnelles des enseignants face aux comportements perturbateurs

Doudin et Curchod-Ruedi (2010) soulignent l'importance de considérer les émotions des enseignants comme une composante essentielle du processus éducatif, car elles influencent non seulement le comportement des enseignants, mais aussi les émotions et les apprentissages des élèves. Les compétences émotionnelles contribuent à créer un climat de classe propice aux apprentissages, à développer des liens positifs entre enseignants et élèves et à avoir une gestion de classe efficace (Jennings & Greenberg, 2009). Ainsi, le métier d'enseignant requiert non seulement la reconnaissance des émotions qui ont lieu en classe et de leurs effets, mais aussi leur contrôle et

gestion, notamment afin de préserver leurs élèves des conséquences lorsque des émotions désagréables sont prédominantes (Hargreaves, 1998, 2000). En effet, la démarche de réflexion liée à la régulation de ces émotions permet à l'enseignant de garder une attitude éthique (Curchod-Ruedi & Doudin, 2009).

Un certain nombre d'études explorent les compétences émotionnelles des enseignants à l'aide de situations fictives ou réelles. Doudin et Curchod-Ruedi (2010) utilisent à cet effet une vignette présentant une situation fictive, mais réaliste mettant en scène un élève qui agresse physiquement un camarade et qui insulte ensuite l'enseignant. À l'aide de cette situation, les auteurs montrent que les émotions que les enseignants ressentiraient davantage seraient la surprise, la colère et la tristesse, et en moindre mesure la peur, le dégoût et le mépris. Les émotions qu'ils manifesteraient à l'élève sont toujours moins intenses que celles qu'ils ressentiraient face à la situation fictive, ce qui permet aux auteurs d'émettre des hypothèses qui vont dans le sens d'une certaine régulation émotionnelle.

Les compétences émotionnelles peuvent être influencées par différentes variables. Par exemple, la façon qu'ont les enseignants de ressentir et de manifester ces émotions peut différer selon leur genre ainsi que celui de l'élève. La prolongation de l'étude présentée ci-dessus effectuée par Doudin, Curchod-Ruedi, Meylan et al. (2011) montre que les enseignants ressentiraient des émotions plus intenses et manifesteraient plus facilement du mépris lorsque la vignette représente un garçon. En ce qui concerne l'influence du genre de l'enseignant, les auteurs indiquent que les femmes auraient un ressenti émotionnel plus intense que les hommes face à la situation présentée. Toutefois, il semblerait qu'elles aient tendance à mieux réguler leurs émotions qu'eux, car elles les manifesteraient de manière moins intense que ces derniers. De plus, les hommes auraient tendance à manifester davantage de réactions émotionnelles potentiellement dommageables au développement de l'élève (telles que le dégoût, par exemple) vis-à-vis des garçons, en préservant ainsi les filles (Doudin, Curchod-Ruedi, Meylan, et al., 2011). Enfin, la recherche d'Albanese, Fiorilli et Doudin (2010) montre que les enseignants de soutien à l'intégration ressentiraient du mépris et du dégoût de manière plus intense vis-à-vis de la situation fictive que les enseignants réguliers. Ceci implique que ces compétences peuvent différer aussi en fonction du rôle professionnel. D'autres recherches basées également sur des vignettes permettent aussi d'observer des différences significatives en fonction du genre des élèves. Par exemple, l'étude de Coplan, Bullock, Archbell et Bosacki (2014) montre que des enseignants de niveau préscolaire confrontés à une vignette de cas représentant des comportements agressifs ressentiraient davantage de colère lorsque le cas concerne une fille que lorsqu'il représente un garçon, contrairement aux résultats de Doudin, Curchod-Ruedi, Meylan et al. (2011).

La formation semble avoir une influence sur les compétences émotionnelles de l'enseignant. Alvarez (2007) montre que les enseignants n'ayant pas suivi de formation sur les DC seraient plus enclins à ressentir des sentiments de colère, d'impuissance, de stress et de souffrance que ceux qui ont suivi une formation sur cet aspect de l'enseignement. Enfin, les croyances des enseignants sont aussi liées à leurs compétences de régulation émotionnelle. Une étude qualitative récente montre qu'un enseignant avec une posture empathique et compréhensive semble être plus efficace pour réguler ses émotions négatives que leurs homologues avec une posture plutôt autoritaire (Jiang, Vauras, Volet, & Wang, 2016). Une autre étude qualitative (Kimura, 2010) met en évidence que les enseignantes interrogées éprouvaient de la colère, de l'irritation, de la tristesse et de la gêne lorsque leurs élèves enfreignent les règles. Toutefois, elles essaient de réguler les émotions qui selon elles peuvent avoir des conséquences négatives sur les élèves (p. ex., la colère, qui générerait de la peur), en exprimant des émotions qu'elles perçoivent comme moins négativement chargées (p. ex., l'irritation). Elles déclarent que certaines de ces émotions sont parfois nécessaires afin de maintenir l'ordre dans la classe et n'aspirent pas à les supprimer complètement. Au contraire, les enseignants interviewés par R. E. Sutton (2004) mentionnent spontanément la régulation de la colère comme une stratégie nécessaire pour accroître leur efficacité en tant qu'enseignants. Pour eux, les manifestations d'émotions telles que la colère ou le dégoût entravent la communication avec l'élève et tarissent l'image professionnelle de l'enseignant.

L'ensemble des résultats présentés dans cette section semble indiquer que les enseignants réguleraient leurs émotions lors de situations fictives ou réelles consistant en des écarts de comportement faibles (Albanese et al., 2010; Doudin & Curchod-Ruedi, 2010; R. E. Sutton, Mudrey-Camino, & Knight, 2009). Néanmoins, les études analysant les compétences émotionnelles des enseignants vis-à-vis de comportements agressifs ou violents réels font défaut. Or, nous pouvons considérer ces comportements comme représentant un défi, car il est vraisemblable qu'ils généreront des émotions désagréables intenses chez l'enseignant. S'il est déjà difficile pour certains enseignants de réguler leurs émotions dans des situations fictives, cela risque d'être d'autant plus difficile dans des situations réelles. Lorsque les émotions déplaisantes ne sont pas contrôlées, l'enseignant peut tomber dans une escalade symétrique, entraînant ainsi un cercle vicieux de violence (Curchod-Ruedi et al., 2010). En effet, les conduites violentes de certains élèves peuvent susciter chez les enseignants des « comportements miroirs » (Doudin, Curchod-Ruedi, & Baumberger, 2009) qui peuvent être à l'origine d'une escalade de la violence entre l'élève et l'enseignant. Selon ces auteurs, les comportements violents des élèves peuvent être reproduits de manière inconsciente chez les enseignants envers leurs élèves, voire envers leurs collègues. Outre la violence à l'égard de l'élève provocateur, l'enseignant incapable de réguler ses émotions peut renforcer la victimisation de l'élève en difficulté en lui montrant une sympathie excessive (Curchod-Ruedi & Doudin, 2009). Selon Doudin et Curchod-Ruedi (2010) et Doudin et al. (2013),

ces conséquences négatives peuvent être évitées par le développement de compétences émotionnelles, notamment pendant la formation initiale et continue. Ces compétences permettent aux enseignants de réagir de manière constructive face à des situations d'agressivité, devenant ainsi un facteur de protection contre la violence à l'école. Elles permettent aussi de protéger la santé des enseignants qui risquent d'être affectée par la confrontation constante à des situations engendrant une intensité émotionnelle élevée.

2.7.3 Compétences émotionnelles et santé des enseignants

Les émotions expérimentées pendant l'enseignement peuvent influencer la santé des enseignants, ainsi que leur satisfaction au travail. Or, selon Lortie (1975), ces professionnels ressentent surtout des émotions désagréables pendant leur carrière. Qui plus est, ces émotions semblent augmenter d'intensité avec les années d'expérience, particulièrement le dégoût et le mépris (Carton & Fruchart, 2013).

Spilt, Koomen et Thijs (2011) proposent un modèle transactionnel pour analyser le lien entre les comportements des élèves et le bien-être des enseignants. Selon ce modèle, ce lien est médiatisé par les représentations des enseignants concernant la relation enseignant-élève. Dans le cas des élèves perturbateurs, ces représentations sont souvent chargées d'émotions désagréables internalisées. Celles-ci influencent les réponses des enseignants au stress, en affectant de manière indirecte leur sentiment de bien-être (Spilt et al., 2011). Ainsi et d'une manière générale, les comportements perturbateurs récurrents peuvent influencer la santé de l'enseignant, notamment en raison des émotions déplaisantes qu'ils suscitent. Spécifiquement, l'influence des émotions sur la santé de ces professionnels a été abordée concernant l'augmentation du stress et du risque de burnout. La régulation émotionnelle serait ainsi considérée comme un facteur de protection pour la santé de l'enseignant, car elle est liée à un haut degré de satisfaction professionnelle et un fort sentiment d'accomplissement (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes, & Salovey, 2010), ce qui est par ailleurs susceptible d'influencer de manière positive la relation enseignant-élève (Spilt et al., 2011). Cet aspect sera discuté plus en détail dans la section suivante.

Synthèse

<p>L'étude des émotions et des compétences de régulation émotionnelle dans le métier de l'enseignement a une importance fondamentale, notamment en ce qui concerne la gestion des difficultés de comportement dans la classe.</p>

Or, l'intérêt des chercheurs sur ce sujet ne s'est développé que récemment, et beaucoup de questionnements restent encore ouverts. Notamment, le lien entre les aspects cognitifs et affectifs qui entrent en jeu lors de l'intégration d'élèves présentant des DC reste peu exploré. Les émotions éveillées par la présence de ces élèves dans la classe peuvent avoir des conséquences sur le comportement des enseignants.

Par exemple et en lien avec la théorie de la motivation interpersonnelle de Weiner, lorsque l'enseignant tient l'élève comme responsable de ses comportements, il aura tendance à ressentir de la colère et à mettre en place des mesures punitives. Au contraire, lorsqu'il situe la responsabilité à l'extérieur de l'élève, il ressentira plus de sympathie et fournira des réponses d'aide. Les émotions et les comportements sont ainsi influencés par les attributions causales.

En outre, la manifestation d'émotions telles que la colère, le dégoût ou le mépris peut influencer de manière négative la sphère psychologique et les comportements de l'élève. Ainsi, la régulation de ces émotions est essentielle au métier d'enseignant.

À cet égard, certaines études basées sur des situations fictives de violence et sur des entretiens suggèrent des indices d'une régulation émotionnelle chez les participants.

Enfin, les émotions désagréables ressenties par les enseignants, particulièrement en lien avec les écarts de comportement de leurs élèves, peuvent avoir des conséquences importantes sur leur santé, ce qui souligne l'importance de développer des compétences émotionnelles chez ces professionnels afin de protéger leur santé physique et psychique.

2.8 Implications de l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement pour la santé des enseignants : le cas du burnout

Le modèle de Hastings (2005) exposé à la section 2.2 incorpore le stress comme une variable qui influence de manière importante les perceptions et les comportements des professionnels intervenant auprès d'élèves présentant des DC. Pour cette raison, et du fait du lien avec les autres variables incorporées dans ce cadre théorique, nous avons décidé d'inclure le burnout dans ce travail, exprimé comme une opérationnalisation du stress vécu par les enseignants. En effet, la littérature abonde en exemples qui montrent les liens entre le burnout et les attitudes vis-à-vis de l'intégration, le sentiment d'efficacité, les attributions causales, ou les émotions. Bien que son caractère soit plus lié à une perspective de santé et de prévention, ce concept sera également incorporé dans notre cadre théorique, car son influence sur notre problématique est avérée. Qui plus est, certains auteurs ont déjà étudié ce phénomène au travers d'une approche psychosociale ou sociocognitive (p. ex., Lens & Neves de Jesus, 1999; Schwarzer & Greenglass, 1999). Pour eux,

c'est la perception ou l'interprétation que l'enseignant a des potentiels facteurs de stress présents dans son environnement qui affectent son fonctionnement, plutôt que les événements mêmes (Lens & Neves de Jesus, 1999). Cette manière d'aborder la problématique du burnout est ainsi liée à la notion d'*appraisal* exposée auparavant.

2.8.1 Le burnout comme résultat du stress émotionnel chronique

Comme le rappellent Doudin, Curchod-Ruedi, et al. (2009), Bradley a été le premier à constater un stress lié spécifiquement à la sphère professionnelle en 1969. Le burnout a ensuite été décrit comme un syndrome par Freudenberger en 1974. Celui-ci répertorie des signes d'un débordement émotionnel, des attitudes négatives et cyniques, une incapacité à faire face à de nouvelles situations et aux tensions chez de jeunes bénévoles qui travaillaient dans une clinique (Genoud & Brodard, 2012; Truchot, 2004). Ces observations amènent à la première description de ce syndrome, conçu comme :

Un état de fatigue chronique, de dépression et de frustration apporté par la dévotion à une cause, un mode de vie, ou une relation, qui échoue à produire les récompenses attendues et conduit en fin de compte à diminuer l'implication et l'accomplissement au travail (dans Truchot, 2004, p. 9).

Ce sujet a été étudié profusément, et chaque auteur propose des définitions ou des modèles spécifiques, en accord avec leurs observations (p. ex., Demerouti et al., 2002 ; Shirom, 2003). Toutefois, la description de la diversité et l'ampleur de ces recherches dépassent largement l'objectif de cette section. Nous allons donc nous concentrer sur le modèle développé par Maslach (1976) qui est le plus répandu dans l'étude de ce phénomène. Pour cette auteure, le burnout est un syndrome psychologique qui émerge en réponse à l'exposition prolongée à des facteurs de stress émotionnels et interpersonnels présents dans le milieu du travail (Maslach, 2003). Cette réponse peut se manifester par des « troubles cognitifs, émotionnels, comportementaux et somatiques » (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005, p. 3).

L'étude systématique de ce syndrome au travers d'observations et d'entretiens approfondis a abouti à un questionnaire qui permet d'évaluer les symptômes de burnout de manière fiable. À partir de leurs études, Maslach et S. E. Jackson (1981) ont décrit le burnout comme un syndrome comprenant trois dimensions :

- 1) *L'épuisement émotionnel* renvoie à un sentiment de vide, un état de fatigue psychique et éventuellement physique (Maslach & Leiter, 1997). Cette dimension représente la réponse de l'enseignant au stress répété (Genoud, Brodard, & Reicherts, 2009) et est directement liée à la charge de travail et aux conflits interpersonnels (Maslach, 2003) ;
- 2) *La dépersonnalisation* ou le *cynisme* se réfère à une « attitude négative et détachée de la part de l'individu envers les personnes avec qui il interagit dans son contexte professionnel [...] qui

finissent par être traitées tels des objets» (Maslach & Leiter, 2011, p. 13). La dépersonnalisation représente ainsi la dimension interpersonnelle du burnout (Maslach & Goldberg, 1998) ;

- 3) Un manque du *sentiment d'accomplissement*, traduit en une démotivation, un regard négatif et dévalorisant sur ses réalisations, ainsi qu'une perte de confiance et une diminution de l'estime de soi (Maslach & Leiter, 1997). Ce sentiment représente la dimension auto évaluative du burnout (Maslach & Goldberg, 1998).

Le burnout est considéré comme un syndrome progressif et évolutif, car les trois symptômes se développent dans le temps, de manière subséquente (p. ex. Maslach & Leiter, 2011). Tout d'abord, l'épuisement émotionnel survient comme une réponse au stress et aux conflits vécus au travail (Genoud et al., 2009). Ensuite, la dépersonnalisation émerge comme une manière de se protéger de l'épuisement, en se désinvestissant d'un milieu perçu comme éprouvant et menaçant. Le sentiment de manque d'accomplissement émerge en réaction aux deux symptômes précédents, car l'épuisement et la dépersonnalisation affecteront inéluctablement la représentation que la personne a d'elle-même, ce qui se traduira notamment par un sentiment de « ne pas être à la hauteur » (Maslach & Goldberg, 1998). Certains auteurs considèrent que l'épuisement émotionnel symbolise la dimension centrale du burnout et utilisent cette variable dans leurs études en la considérant comme représentative de ce syndrome (p. ex., Kokkinos, Panayiotou, & Davazoglou, 2005), ce qui explique que cette dimension soit la plus recensée dans la littérature scientifique (Maslach, Leiter, & Schaufeli, 2009). Toutefois, les auteurs du modèle argumentent que bien que cet élément soit nécessaire pour la définition du burnout, il n'est pas suffisant (Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009). Ils font donc une mise en garde sur l'importance de considérer le phénomène comme un processus qui englobe aussi les aspects interpersonnels et évaluatifs (Maslach et al., 2009; Schaufeli et al., 2009).

Ce phénomène est attribué à différentes causes. Certains auteurs considèrent ce syndrome comme une « pathologie de l'idéal » (Blase, 1982). Selon cet auteur, le burnout résulterait d'un décalage entre les représentations idéalisées du métier et la réalité du terrain. Par ailleurs, certaines conditions de travail représentent des facteurs de risque importants pour son développement. Selon l'enquête « Travail et Santé » en Suisse (OFS, 2014b), le facteur de risque principal est le stress vécu. En effet, 48% des hommes et 51% des femmes qui ont déclaré ressentir du stress de manière intense et constante présenteraient également des symptômes d'épuisement émotionnel (cf. avoir le sentiment d'être vidé émotionnellement). D'autres facteurs de risque importants selon cette enquête sont les exigences émotionnelles élevées (p. ex. devoir cacher ses sentiments, des tensions avec le public) ; le manque de reconnaissance ou de soutien social (p. ex. travail faiblement ou jamais reconnu à sa juste valeur, peu ou pas de soutien de la part du supérieur) ; et

en moindre mesure les discriminations et la violence (p. ex. le mobbing, les menaces, le harcèlement sexuel, etc.). Parmi l'ensemble des répondants, 18 % d'hommes et 20 % de femmes actifs professionnellement auraient « déclaré avoir dans leur travail de plus en plus souvent le sentiment d'être vidés émotionnellement » (OFS, 2014, p. 25), première manifestation du burnout.

Quoique ce phénomène ait été décrit au départ chez des professionnels du domaine de la santé, des soins et du social, il s'est depuis longtemps répandu à l'ensemble des métiers. En effet, la prédominance d'études auprès de professionnels de ces domaines se doit en partie à un artefact provoqué par l'utilisation répandue du *Maslach Burnout Inventory* (MBI ; Maslach & S. E. Jackson, 1981), qui est formulé de manière à analyser les interactions du professionnel avec des patients ou des clients (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, & Bakker, 2002). Suite à ce constat, d'autres outils (dont notamment le MBI-GS, *Maslach Burnout Inventory, General Survey*, Schaufeli, Leiter, Maslach, & S. E. Jackson, 1996) ont été adaptés, afin de pouvoir étudier ce phénomène dans différentes professions. Ainsi, plusieurs chercheurs ont pu démontrer l'existence de ce phénomène auprès d'autres cercles de professionnels (p. ex., Schaufeli & Bakker, 2004), notamment chez les enseignants.

2.8.2 Le burnout des enseignants

Il est communément admis que les enseignants présentent un risque élevé de développer un burnout. Ils sont en effet reconnus comme un groupe qui fait face à des contraintes importantes au travail (p. ex., se conformer aux attentes administratives, enseigner dans un milieu de plus en plus exigeant, devoir gérer des élèves démotivés ainsi que des conflits avec les parents) et qu'en réponse, ils peuvent développer des symptômes d'épuisement, de dépression et d'anxiété, entre autres (Schwarzer & Greenglass, 1999). Les enseignants occupent en effet l'avant-dernière place du classement dans une enquête qui compare le bien-être psychologique et la santé physique au Royaume-Uni, parmi des employés appartenant à 26 métiers différents (Johnson et al., 2005). Les résultats de l'enquête du Comité Syndical Européen de l'Éducation (CSEE) ne sont pas plus encourageants. Ils montrent que l'indicateur de stress le plus souvent relevé chez ces professionnels est le syndrome d'épuisement professionnel ou burnout, suivi de loin par l'absentéisme élevé, des troubles du sommeil ou des maladies cardiovasculaires (Billehøj, 2007). Néanmoins, l'affirmation d'une surmorbidity est contestée (p. ex., Jaoul, Kovess, & FSP-MGEN, 2004). C'est-à-dire que, bien que ce groupe professionnel soit susceptible de développer ce syndrome, le risque ne semble pas être significativement plus élevé que dans les autres professions, notamment celles qui impliquent un contact interpersonnel.

Toutefois, il s'agit d'un sujet qui intéresse énormément la communauté scientifique, notamment en raison des conséquences sur le bien-être de ces professionnels, mais aussi sur celui de leurs élèves du fait des effets de la dépersonnalisation. Pour mieux comprendre ce phénomène,

Blase (1982) présente un modèle du développement du burnout de l'enseignant à partir d'une analyse par théorisation ancrée. Cet auteur propose que le burnout résulte d'un décalage entre les efforts que ce professionnel fournit afin de s'adapter à ses élèves, sa vision idéale de l'enseignement et les conséquences de ces efforts. Lorsque les stratégies de l'enseignant sont insuffisantes pour faire face aux facteurs de stress présents dans l'environnement, il est incapable de gérer ce décalage et son sentiment d'efficacité s'affaiblit, ce qui a comme conséquence une diminution de sa satisfaction professionnelle, de sa motivation et de son implication vis-à-vis de ses élèves. Il s'agit d'un cercle vicieux qui peut éventuellement conduire au burnout (Jaoul et al., 2004). Ainsi, en accord avec la notion de « pathologie de l'idéal » proposée par Blase (1982), il semblerait que les enseignants qui sont les plus investis et qui ont une vision idéaliste du métier soient plus sujets à développer des symptômes de burnout. Tel est par exemple le cas des enseignants qui sont impliqués dans des activités de prévention de la santé, qui ont une vision socioconstructiviste de l'enseignement, ou qui soutiennent l'intégration scolaire (Doudin, Curchod-Ruedi, & Moreau, 2011).

Les très nombreuses études sur le burnout des enseignants ont permis d'identifier certaines conséquences de ce syndrome sur leur santé. D'une manière générale, le burnout présente une comorbidité élevée avec les troubles dépressifs (p. ex., Ahola et al., 2005). Plus précisément, certains aspects de la dépression contribuent de manière différentielle à la prédiction de l'épuisement émotionnel, de la dépersonnalisation et du manque d'accomplissement (Papastyliou, Kaila, & Polychronopoulos, 2009). De plus, les symptômes du burnout, notamment l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation, ont une incidence sur la satisfaction au travail, qui à son tour influence l'intention de l'enseignant de quitter la profession (N. K. Martin, Sass, & Schmitt, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2016). Ces résultats soutiennent la conclusion de la méta-analyse effectuée par Swider et R. D. Zimmerman (2010), qui montre que l'épuisement et la dépersonnalisation sont significativement liés à l'abstentionnisme et aux intentions d'abandonner le métier, indépendamment du type de population analysée. Dans le cas des enseignants, il a été démontré que le soutien social agit sur la satisfaction au travail, ce qui leur protègerait du risque d'attrition (Pomaki, DeLongis, Frey, Short, & Woehrle, 2010).

2.8.3 Facteurs de risque et prédicteurs du burnout des enseignants

Les comportements perturbateurs des élèves sont reconnus comme étant l'un des prédicteurs les plus importants du burnout (p. ex. Abel & Sewell, 1999; Beltman et al., 2011; Betoret, 2009; Clunies-Ross, Little, & Kienhuis, 2008; I. A. Friedman, 1995; Genoud et al., 2009; Haberman, 2004; Hastings & Bham, 2003; Kokkinos, 2007), notamment parce qu'ils augmentent le stress dans la classe (Genoud et al., 2009). Une méta-analyse récente montre que les associations entre comportements perturbateurs et burnout représentent des liens de taille moyenne, avec une

médiane de $r = .42$ pour l'épuisement émotionnel, de $r = .35$ pour la dépersonnalisation et de $r = -.29$ pour l'accomplissement personnel (Aloe, Shisler, Norris, Nickerson, & Rinker, 2014). Cependant, cet élément n'agit pas de manière isolée et automatique. M.-L. Chang (2009) insiste à cet égard sur l'importance de tenir compte des croyances et des *appraisals* des enseignants concernant le comportement de leurs élèves. Dans ce sens, les attributions causales sont étroitement liées à cet aspect du burnout. Les résultats de Bibou-Nakou et al. (1999) montrent que le fait d'attribuer la cause d'un comportement à des facteurs individuels (cf. à l'élève lui-même) est positivement associé au niveau d'épuisement émotionnel et à un manque d'accomplissement personnel. Les résultats de McCormick et Barnett (2011) ajoutent que le fait d'imputer les causes du stress ressenti aux élèves est un prédicteur important des trois dimensions du burnout. D'ailleurs, une étude mesurant les effets d'une intervention cognitivo-comportementale a eu pour résultat de diminuer le stress des enseignants (Schaubman, Stetson, & Plog, 2011). Cette intervention consistait à expliquer les difficultés de comportement comme un déficit de l'adaptabilité, de la tolérance à la frustration et de la résolution de problèmes de l'élève (en opposition à un manque de volonté d'autocontrôle, ici en lien avec le fait de considérer l'élève comme responsable).

D'autres prédicteurs du burnout recensés dans la littérature sont liés à des aspects administratifs tels que la charge de travail (p. ex., Abel & Sewell, 1999; Chennoufi, Ellouze, Cherif, Mersni, & M'rad, 2012), à des difficultés administratives et des conflits avec les parents et les élèves (Chennoufi et al., 2012), aux contraintes présentes dans la classe (McCarthy, Lambert, O'Donnell, & Melendres, 2009), et à la qualité du climat de l'établissement (Grayson & Alvarez, 2008; Sava, 2002; Yao et al., 2015). En ce qui concerne les aspects liés au rôle de l'enseignant, un manque d'appréciation et de reconnaissance, l'absence de soutien de la part de la direction (Gavish & I. A. Friedman, 2010), un manque de réciprocité entre l'implication de l'enseignant et les résultats obtenus (Van Horn, Taris, Schaufeli, & Schreurs, 2004), une idéologie de contrôle élevé dans la classe (Bas, 2011; Sava, 2002), des représentations constructivistes plutôt qu'innéistes de l'apprentissage (Albanese & Fiorilli, 2009) et des stratégies de *coping* évitant (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005; Retelsdorf, Butler, Streblow, & Schiefele, 2010) ont été répertoriées. Concernant les facteurs personnels, une faible satisfaction de vie (Colomeischi, 2015) et des traits de personnalité tels que le névrosisme (Kokkinos, 2007) sont aussi mentionnés dans la littérature comme des facteurs de risque de burnout (pour plus de précisions à cet égard, se référer par exemple à la revue récente de Ghanizadeh & Jahedizadeh, 2015). Par ailleurs, des différences ont été observées selon le genre des enseignants. Il a été constaté à maintes reprises que les hommes ont un risque de dépersonnalisation plus élevé que les femmes (Fiorilli et al., 2015; McCormick & Barnett, 2011; Van Horn, Schaufeli, & Enzmann, 1999). En revanche, les résultats concernant l'épuisement émotionnel sont peu concluants : certaines études (p. ex., Bibou-Nakou et al., 1999)

signalent un risque plus élevé pour les hommes, tandis que d'autres (p. ex., Skaalvik & Skaalvik, 2016) montrent que ce risque est plus accru chez les femmes. Ces différences peuvent toutefois être attribuées à la différence de méthodologies utilisées, des échantillons ciblés (p. ex., enseignants de primaire vs. post-obligatoire) et des contextes culturels. À notre avis, il faut être prudents avant d'émettre des généralisations concernant le genre de l'enseignant comme facteur de risque de burnout.

La confrontation à une hétérogénéité croissante dans la classe suscitée par les injonctions à l'intégration peut également représenter une source importante de stress. Ainsi, l'intégration scolaire est mentionnée comme un facteur de risque de burnout (Doudin et al., 2010). Notamment, les enseignants qui interviennent dans des classes regroupant des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers semblent être plus sujets à développer des symptômes de burnout que ceux qui sont dans une classe régulière (Albanese & Fiorilli, 2009; Doudin, Curchod-Ruedi, et al., 2009). Comme mentionné auparavant, les enseignants qui sont favorables à l'intégration semblent être plus sujets à l'épuisement et à être moins satisfaits de leur emploi que ceux qui sont plus mitigés ou nettement contre l'intégration (Doudin, Curchod-Ruedi, et al., 2009). Les auteurs expliquent ce résultat en faisant l'hypothèse que ces enseignants accueillent plus souvent des élèves présentant des besoins particuliers, ce qui peut donner lieu à des situations complexes, alors que les enseignants séparatifs cherchent surtout à se préserver face à ces situations par le biais de l'exclusion. En conséquence, les exigences liées à l'intégration scolaire, surtout lorsqu'elle concerne des élèves difficiles, ont également été associées au risque d'attrition chez les enseignants. L'étude de Doudin, Curchod-Ruedi, et al. (2009) a montré que les enseignants réguliers favorables à l'intégration ont considéré sérieusement d'abandonner la profession plus souvent que ceux qui ont un point de vue nuancé ou ceux qui soutiennent les mesures ségréгатives. Une autre recherche portant sur des enseignants spécialisés travaillant avec des élèves présentant des DC en milieux ségréгатifs (George, George, Gersten, & Grosenick, 1995) a démontré que le risque d'abandon n'est pas directement lié à la présence de ces élèves (cf. ratio d'élèves présentant des DC par enseignant), mais plutôt à la manière dont les enseignants perçoivent leurs comportements (moins coopératifs, plus perturbateurs). La manière des enseignants de faire face aux expériences avec ce type d'élèves semble ainsi avoir une influence sur leur risque d'abandon du métier. L'intention de quitter le métier des enseignants spécialisés impliqués directement dans l'intégration d'élèves présentant des DC semble augmenter lorsqu'un soutien social et administratif est difficile à obtenir (Albrecht, Johns, Mounsteven, & Olorunda, 2009). Dans ce sens, l'influence de l'intégration comme facteur de stress semble diminuer lorsque le soutien indispensable est perçu comme disponible (p. ex., Brackenreed & Barnett, 2011). Nous rappelons ici que le lien entre le soutien social et le risque de burnout a été signalé à maintes reprises (p. ex., Curchod-Ruedi et al., 2013; Fiorilli et al., 2015). À cet égard, Doudin, Curchod-

Ruedi et Moreau (2011) ont démontré que l'insatisfaction de l'enseignant vis-à-vis du soutien reçu est liée aux symptômes de burnout. En outre, les enseignants qui ont besoin de soutien, mais qui se sentent peu efficaces pour le solliciter, auraient tendance à présenter un risque d'épuisement élevé (Brouwers, Evers, & Tomic, 2001). Or, cet aspect est essentiel, car le soutien social prodigué à l'enseignant va non seulement protéger sa santé mentale, mais il permettra à son tour que l'enseignant puisse soutenir ses élèves (pour une revue sur cette thématique, se référer à Doudin, Meylan, & Curchod-Ruedi, 2014).

Les compétences émotionnelles ont également une influence importante sur le risque de burnout. Pour M. L. Chang (2013), un seul événement avec une forte charge émotionnelle négative peut avoir des répercussions sur la santé des enseignants. En effet, certains aspects spécifiques à la facette émotionnelle du métier d'enseignant, tel que la confrontation à des personnes ayant des attentes irréalistes ou à des élèves présentant des problèmes, ont un effet sur le risque d'épuisement (Näring, Vlerick, & Van de Ven, 2012), de même que lorsque l'enseignant doit manifester des émotions qui sont considérées comme adaptées au métier d'enseignant sans vraiment les ressentir (Näring, Briët, & Brouwers, 2006; Yao et al., 2015). Dans ce sens, Fiorilli et al. (2015) ont mis en évidence que l'intensité des émotions ressenties lors d'une situation fictive de violence prédit le niveau d'épuisement émotionnel et d'accomplissement des enseignants interrogés. Chan (2006) montre que reconnaître ses propres émotions et leur influence sans savoir comment les réguler ou les remplacer par des émotions positives peut augmenter le niveau d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation. Ainsi, les compétences de régulation émotionnelle peuvent opérer comme des facteurs de protection vis-à-vis du stress engendré par les situations difficiles vécues par les enseignants. Ces compétences sont négativement corrélées au burnout (Colomeischi, 2015; Genoud & Reicherts, 2009; Zysberg, Orenstein, Gimmon, & Robinson, 2016). Ce lien semble toutefois être entièrement médiatisé par le stress (Zysberg et al., 2016), ce qui peut être interprété comme un effet direct de ces compétences émotionnelles sur la régulation du stress, qui aura à son tour des effets sur la diminution du burnout. Indépendamment de leur manière d'agir, ces compétences sont positivement associées à la satisfaction au travail et à l'accomplissement personnel (Brackett et al., 2010), ce qui étaye leur rôle protecteur vis-à-vis de ce syndrome.

Un autre élément qui a souvent été mis en relation avec le burnout est le sentiment d'efficacité personnelle (ou SEP, voir p. ex., la méta-analyse de Shoji et al., 2015). D'une manière générale, les études montrent que les dimensions du SEP des enseignants sont associées de manière significative à celles du burnout (p. ex., Egyed & Short, 2006; Evers, Brouwers, & Tomic, 2002; I. A. Friedman, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Spécifiquement, le SEP en gestion de classe et des comportements difficiles est négativement associé à l'épuisement émotionnel et à la dépersonnalisation, et positivement associé à l'accomplissement professionnel (p. ex., Brouwers &

Tomic, 2000; Dicke et al., 2015). Il est important de signaler que le lien entre burnout et sentiment d'efficacité est réciproque : un faible sentiment d'efficacité est lié à un risque élevé de burnout, mais les symptômes de burnout ont aussi une incidence importante sur le sentiment d'efficacité (Ghanizadeh & Jahedizadeh, 2015).

Enfin, il faut souligner que ce processus semble être « transmissible » sous certaines conditions. La recherche de Bakker et Schaufeli (2000) montre que la prévalence du burnout entre collègues augmente de manière significative lorsqu'ils échangent souvent sur les problèmes liés au travail et aux élèves, et lorsqu'ils sont hautement sensibles aux émotions d'autrui.

2.8.4 Conséquences du burnout des enseignants pour leurs élèves

Le burnout de l'enseignant a des répercussions importantes sur sa relation avec ses élèves et sur sa manière d'exercer son métier en général (pour une revue, se référer à Doudin et al., 2014). Le modèle de Sava (2002) postule que le burnout a une incidence sur les attitudes de l'enseignant à l'égard de ses élèves (par exemple, en matière d'hostilité, d'apathie et d'incompétence). Ces attitudes négatives influencent à leur tour les attitudes des élèves vis-à-vis de l'apprentissage, ainsi que des aspects psychologiques et somatiques (Sava, 2002). Par exemple, la dépersonnalisation peut représenter un facteur de risque pour les élèves, en raison de la mise à distance et le désinvestissement vis-à-vis du rôle que l'enseignant est censé remplir (Doudin, Curchod-Ruedi, & Moreau, 2011). Des études montrent en effet que la dépersonnalisation de l'enseignant affecte la motivation des élèves, spécifiquement quant à leur autonomie perçue (Shen et al., 2015). En outre, elle peut engendrer des attitudes violentes de la part de l'enseignant comme conséquence des comportements des élèves. Ces attitudes peuvent provoquer à leur tour des comportements violents chez l'élève, renforçant ainsi un cercle vicieux de violence à l'école (Doudin & Curchod-Ruedi, 2010). Les symptômes de burnout sont positivement associés aux émotions désagréables que les enseignants ressentiraient face à une situation de violence à l'école, telles que la colère, le dégoût, le mépris et la honte (Albanese et al., 2010; Doudin, Curchod-Ruedi, & Baumberger, 2011), ainsi qu'à un défaut dans leur régulation, ce qui peut avoir des conséquences négatives sur la santé physique et psychologique des élèves (Doudin, Curchod-Ruedi, et al., 2009).

Kokkinos et al. (2005) montrent que les enseignants en burnout perçoivent les comportements externalisés de leurs élèves comme étant plus sévères que leurs collègues en bonne santé. Cette perception négative amène en conséquence des réactions émotionnelles et comportementales plus sévères aussi. En effet, l'utilisation des stratégies réactives de gestion de classe au détriment des stratégies préventives semble être liée à un niveau plus élevé de stress chez les enseignants (Clunies-Ross et al., 2008). De manière analogue, l'utilisation des punitions est positivement associée à un faible sentiment d'accomplissement personnel, troisième dimension du burnout (Bibou-Nakou et al., 1999). Sur cet angle, nous pourrions émettre l'hypothèse que le

burnout serait lié aussi aux intentions des enseignants d'exclure les élèves problématiques de leur classe. Bien que certaines recherches vont dans ce sens (p. ex., Walker, 1991, cité dans Kokkinos et al., 2005), les résultats ne permettent pas pour l'instant d'établir un lien de causalité. L'étude de Gilliam et Shahar (2006) montre que le stress engendré par les exigences liées au travail représente un prédicteur hautement significatif des tendances des enseignants à exclure un élève d'école enfantine de manière définitive, notamment en présence d'une classe à fort effectif. Un niveau élevé de demandes étant associé dans certains cas au stress, nous pouvons transposer les résultats de cette étude pour assumer un lien entre le burnout et l'intention d'exclure un élève présentant des DC.

Enfin, les résultats d'Egyed et Short (2006) montrent que le signalement d'un élève présentant des difficultés de comportement à des services spécialisés est plus probable chez les enseignants ayant un faible risque de burnout. Chez ceux qui ont un risque élevé au contraire, c'est un sentiment d'indécision qui transparait concernant le signalement. Nous pouvons expliquer ce résultat d'une part par l'éroussement émotionnel caractéristique du burnout (décrit par Curchod-Ruedi et al., 2010, comme la déficience de la capacité d'empathie), qui peut amener l'enseignant à se désinvestir (en préférant garder le *statu quo*), ou comme une manière de se « protéger » à une atteinte ultérieure à sa confiance en soi, en évitant de mettre en évidence son incapacité à gérer la situation de manière autonome. Or, ne pas signaler un élève peut être compris comme une négligence et donc une maltraitance de la part de l'enseignant, dans le sens dont l'élève serait privé d'un facteur de protection important. Quoi qu'il en soit, le burnout semble avoir des répercussions sur les réponses des enseignants vis-à-vis des élèves, et notamment de ceux qui sont difficiles à gérer en raison de leurs comportements.

Synthèse

Le burnout est un syndrome qui surgit comme une réponse au stress répété et aux conflits interpersonnels vécus au travail. Il s'agit d'un processus constitué par trois dimensions qui se développent de manière séquentielle : 1) l'épuisement émotionnel, décrit comme la réponse au stress ; 2) la dépersonnalisation, conçue comme une réponse pour se protéger de l'épuisement et qui consiste en un désinvestissement vis-à-vis du métier et des personnes qui sont impliquées ; et 3) le manque d'accomplissement, qui implique une diminution de l'efficacité ainsi qu'un sentiment d'inadéquation.

Certains auteurs qui s'intéressent au burnout des enseignants décrivent ce syndrome comme « une pathologie de l'idéal » (Blase, 1982), en l'attribuant à un manque de ressources pour faire face aux différents facteurs de stress présents dans la classe.

Dans ce sens, les enseignants les plus idéalistes semblent être plus à risque de ce phénomène, car le burnout servirait à se protéger d'un grand décalage entre idéal et réalité.

Parmi les facteurs de risque signalés concernant l'origine de ce phénomène, les comportements perturbateurs apparaissent en premier lieu. D'autres facteurs sont mentionnés, notamment relativement à la charge et aux conditions de travail, au rôle de l'enseignant et à sa conception de l'enseignement.

La perspective de la cognition sociale appliquée au burnout s'intéresse à la manière des enseignants d'interpréter et de gérer les facteurs de stress, ce qui fait que certains enseignants développent ce syndrome et d'autres pas. Ainsi, les attributions causales jouent un rôle important, notamment en ce qui concerne l'interprétation (ou appraisal) des comportements perturbateurs présentés par les élèves.

Les compétences de régulation émotionnelle et le sentiment d'efficacité sont aussi fortement liés au burnout, et peuvent représenter tant des facteurs de risque que des facteurs de protection pour ce phénomène.

Le burnout a des conséquences négatives importantes pour l'enseignant (p. ex., dépression, manifestations somatiques, absentéisme et attrition), mais aussi pour leurs élèves. En effet, les enseignants qui présentent des symptômes de burnout sont plus enclins à manifester des violences d'attitude, à moins réguler leurs émotions, à utiliser des techniques plus punitives et à moins soutenir leurs élèves.

“Education: the path from cocky ignorance to miserable uncertainty.”

– Mark Twain

3

Les étudiants novices comme sujet prioritaire de recherche

Le chapitre précédent témoigne de l'intérêt croissant de la communauté scientifique concernant les répercussions de l'intégration scolaire sur les enseignants et le rôle qu'ils exercent, particulièrement lorsqu'elle concerne des élèves présentant des difficultés comportementales. Nous avons présenté une revue de la littérature au travers principalement de la perspective de la cognition sociale, où nous soulignons le rôle de l'enseignant comme décideur ou « agent », qui régule ses comportements selon l'influence de plusieurs processus subjectifs, en fonction d'éléments tels que la culture de l'établissement ou le contexte social. Comme nous l'avons présenté, ces processus sont pour la plupart sujets à évoluer au long de la formation et selon l'expérience des enseignants. Dans ce sens, les chercheurs s'intéressent de plus en plus aux étudiants à l'enseignement, notamment afin d'évaluer les effets de la formation initiale sur l'évolution de ces processus.

Bien que la période de formation soit considérée comme partie du parcours professionnel des enseignants depuis bientôt trente ans (P. Burke, Christensen, Fessler, McDonnell, & J. Price, 1987), les étudiants à l'enseignement ne sont devenus que récemment un sujet d'étude à part entière. La description du parcours de vie des enseignants commence, dans la plupart des cas, par le début de l'activité professionnelle. Par exemple, Huberman (1989) décrit la première phase de ce parcours comme étant l'entrée dans la vie d'enseignant, période qui dure environ trois ans et qui est caractérisée par des tâtonnements et découvertes. D'autres auteurs (p. ex., P. Burke et al., 1987; Lynn, 2009) au contraire, présentent des modèles qui incorporent l'étape du *pre-service teaching* (étape de formation initiale) dans le parcours professionnel des enseignants. Pour ces auteurs, l'étape de formation présente des caractéristiques qualitativement différentes de celles de l'exercice de l'enseignement. Or, nous argumentons que le début de la carrière d'un enseignant commence bien avant, c'est-à-dire dès qu'il décide, de manière plus ou moins réfléchie, d'entamer une formation qui le prépare à l'enseignement. Riopel (2006) et M. Tardif, Lessard et Gauthier, (1998) vont jusqu'à tenir compte de la scolarité des enseignants dans leur parcours professionnel, car

selon ces auteurs, les expériences personnelles et scolaires du futur enseignant ont une influence avérée sur sa manière de se positionner face à l'enseignement, à l'apprentissage et aux élèves.

Ainsi, les étudiants à l'enseignement sont récemment devenus un sujet d'étude à part entière qui, au même titre que les enseignants novices ou expérimentés, font face à des problématiques spécifiques à leur phase de développement professionnel. Les recherches qui s'intéressent à cette population abordent la construction de leur identité professionnelle (p. ex., Flores & Niklasson, 2014; Hong, 2010; Jungert, Alm, & Thornberg, 2014; Lamote & Engels, 2010), les facteurs qui déterminent la réussite académique (p. ex., Morlaix & Suchaut, 2014), leur santé mentale et bien-être (p. ex., Chaplain, 2008) et les effets de la formation (p. ex., Hascher, Cocard, & Moser, 2004; Therriault, Harvey, & Jonnaert, 2010).

Dans ce chapitre, nous proposons des arguments qui soutiennent la prise en considération de la période de formation comme une étape à part entière du parcours des enseignants. Nous présentons tout d'abord les caractéristiques principales de la formation des futurs enseignants dans le contexte sociopolitique actuel, en mettant l'accent spécifiquement sur le contexte suisse. Par la suite, nous focalisons notre attention sur les étudiants novices et les enjeux de leur entrée dans la formation. Nous postulons donc que le parcours des étudiants est également constitué d'étapes différentes avec des enjeux spécifiques (telles que la transition à l'enseignement tertiaire), par opposition à une vision hétérogène de ce parcours. Enfin, nous présentons une revue de la littérature qui porte sur les étudiants à l'enseignement en lien avec les variables définies au chapitre précédent.

3.1 Caractéristiques de la formation des futurs enseignants dans le contexte actuel

La vision actuelle de l'enseignement a largement évolué en fonction des défis soulevés par les changements sociaux du siècle passé. Dès leur mise en place au 19^e siècle, les écoles normales visaient la normalisation (comprise comme une homogénéisation) des enseignants, à travers laquelle l'on visait également à normaliser les élèves (Périsset Bagnoud & Ruppen, 2006), de « futurs citoyens aptes à élire leurs dirigeants sans bouleverser l'ordre social » (Périsset Bagnoud & Pagnossin, 2006, p. 6). Or, à la fin du 20^e siècle, l'évolution du marché de travail dans les sociétés industrialisées, l'émergence d'une nouvelle classe moyenne, ainsi que les nouveaux publics qui doivent être accueillis et les nouveaux défis qui doivent être relevés par les systèmes éducatifs modifient la conception de l'enseignement (Perrenoud, 1993). Ces changements donnent un nouveau sens à l'école, entraînant le métier enseignant vers une tertiarisation. La transformation de l'école normale en haute école répond ainsi à « l'évolution des exigences de la société envers l'école publique à la fin du 20^e siècle » (Périsset Bagnoud & Pagnossin, 2006). Le professionnel de

l'enseignement est ainsi reconnu comme un être intellectuel, doté d'une certaine autonomie d'action, qui est capable de construire des stratégies pour résoudre des situations complexes qui émergent dans la classe (Perrenoud, 1993).

Dans le contexte actuel, la tertiarisation du métier d'enseignant s'inscrit dans un mouvement plus large qui vise à augmenter la qualité de l'enseignement supérieur dans le monde, et particulièrement en Europe. Des initiatives telles que les déclarations de la Sorbonne (1998) et de Bologne (1999) visent à encourager la compétitivité du système européen d'éducation supérieure, basées sur le principe de la coopération dans l'éducation comme une manière de renforcer la stabilité, la paix et la démocratie de l'Union européenne (UE). Dans ce cadre, les 29 pays signataires de la déclaration de Bologne se sont engagés à l'adoption d'un système qui vise à uniformiser les pratiques en éducation et à coopérer pour gérer la qualité de ces enseignements, surtout en vue de favoriser la mobilité et l'employabilité des citoyens européens (Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, 1999). Au travers des différents accords subséquents, cette volonté s'est élargie à la presque totalité des pays de l'Europe (47 à l'heure actuelle).

La formation des enseignants n'est pas exemptée de ces réformes, bien au contraire. La croissance de la moyenne d'âge du corps enseignant soulève le défi d'assurer rapidement une relève de qualité (voir les données de l'OCDE, 2014). En outre, la disparité de la formation et des conditions de recrutement des enseignants dans les différents états membres de l'UE a motivé cette démarche d'harmonisation pour pouvoir améliorer la qualité de l'enseignement (Niclot, 2010). La formation de ces professionnels a donc été signalée comme prioritaire dans l'agenda de l'UE, comme une manière d'atteindre un enseignement de qualité qui aboutirait à développer la compétitivité et la croissance économique, scientifique et sociale de l'Europe (Conseil de l'Union Européenne, 2007). Ainsi, une commission d'experts a été mandatée en 2004 par le Conseil des ministres de l'UE afin d'établir des principes communs concernant les compétences et les qualifications des enseignants européens, ainsi que le cadre pour soutenir les réformes quant à la formation de ces professionnels (Comité Syndical Européen de L'Education, 2008). La commission a présenté ses conclusions en 2007, basées sur les résultats des enquêtes telles que TALIS (*The OECD teaching and learning international survey*) et différents rapports Eurydice (*EACEA-Education, audiovisual and culture executive agency*) dans un communiqué intitulé « Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants » (Commission des Communautés Européennes, 2007). Dans ce communiqué, la commission a proposé cinq compétences de base que les enseignants doivent acquérir :

- déterminer les besoins spécifiques de chaque apprenant et les satisfaire grâce à l'application d'une large gamme de stratégies pédagogiques ;
- aider les jeunes à devenir des apprenants entièrement autonomes tout au long de leur vie ;

- aider les jeunes à acquérir les compétences énumérées dans le cadre de référence commun pour les compétences clés ;
- travailler dans un environnement multiculturel (comprendre la richesse de la diversité et respecter la différence) ;
- travailler en étroite collaboration avec leurs collègues, les parents d'élèves et la communauté élargie (Commission des communautés européennes, 2007).

Mais en réalité, la formation initiale des enseignants semblerait être encore loin d'atteindre ces objectifs. Son adéquation a fortement été remise en question ces dernières années (p. ex., Riopel, 2006), notamment par les enseignants eux-mêmes. Leur sentiment concernant l'insuffisance de la formation pour l'exercice du métier a été reporté à maintes reprises (Costello & Boyle, 2013). Une des critiques les plus aiguës renvoie à la formation qui se veut trop théorique et qui n'équiperait que faiblement le futur enseignant pour la « réalité » de la salle de classe (Atici, 2007; M. Tardif et al., 1998). À cet égard, des dispositifs d'alternance¹⁹ ont été mis sur pied afin d'améliorer la formation, de viser la professionnalisation de l'enseignement, et de réduire le clivage entre la théorie et la pratique. Ce type de formation permettrait de développer le geste professionnel en même temps qu'une attitude réflexive et critique à l'égard de l'enseignement (Lawes, 2010).

3.1.1 L'alternance comme dépassement du clivage entre théorie et pratique

Selon l'OCDE (2005), la formation initiale des enseignants ne doit pas seulement incorporer des connaissances théoriques, didactiques et pédagogiques, mais doit aussi développer des compétences de réflexivité ainsi que de recherche chez ces professionnels. À cet égard, le principe d'alternance permet de baser la formation initiale sur la théorie, la recherche et la pratique professionnelle (Wentzel, 2010). Ce principe est basé sur la complémentarité de la formation théorique et des expériences vécues en milieu professionnel (Commission Européenne, 2012). La formation initiale des futurs enseignants incorpore ainsi un volet pratique (sous forme de stages) plus ou moins important selon le curriculum des différentes universités et hautes écoles, dans l'optique que la pratique n'est plus seulement le lieu de « mobilisation des savoirs théoriques », mais qu'elle représente aussi un lieu de « production » des savoirs et des compétences (M. Tardif et al., 1998, p. 30).

Ce type de formation présente des avantages avérés, principalement liés à une approche empirique du savoir, qui vise à renforcer l'autonomie du sujet (Vanhulle, Merhan, & Ronveaux, 2007). Selon ces auteurs, « l'alternant dûment accompagné, soutenu par des formes d'évaluation

¹⁹ L'alternance est définie par Perrenoud (2001) comme un « va-et-vient » d'un futur professionnel entre l'institution de formation initiale et les lieux des pratiques professionnelles ou stages.

régulatrice et formatrice, est supposé se transformer progressivement en auteur ou en acteur, autonome et réflexif » (p. 15). L'alternance participe ainsi à la professionnalisation non seulement en permettant aux futurs enseignants de s'approprier des savoirs et des outils nécessaires à leur future pratique, mais aussi en facilitant l'émergence de leur identité et culture professionnelles (Vanhulle, Mottier Lopez, & Deum, 2007).

De plus, les expériences que les étudiants peuvent acquérir dans ce contexte (surtout en lien avec le volet pratique de la formation) peuvent renforcer leur sentiment d'efficacité (Bandura, 1993, 1997), ce qui représente un facteur de protection face au stress engendré par l'entrée dans la profession (Kokkinos, Stavropoulos, & Davazoglou, 2016). En guise d'exemple, une étude a montré que les étudiants développent leur confiance sur leurs compétences en gestion de classe au travers des expériences positives vécues en stage, du feedback constructif de la part des formateurs et de l'observation de techniques efficaces mises en place par l'enseignant de référence (Atici, 2007). À cet égard, la recherche de Bonvin et Gaudreau (2015) montre que les étudiants considèrent que les expériences vécues en stage les préparent mieux à leur métier et apportent plus de connaissances que les cours théoriques. Ceci est un constat général, et la plupart des étudiants (voire quelques chercheurs et formateurs) pensent que le volet pratique de la formation est la meilleure manière de développer les compétences et connaissances des futurs enseignants (Hascher et al., 2004; Short & Bullock, 2013).

Toutefois, ce type de formation entraîne aussi des problématiques spécifiques. Les stages peuvent être vécus dans certains cas comme des expériences stressantes (Chaplain, 2008; Kokkinos & Stavropoulos, 2014). Ils peuvent supposer une charge de travail plus importante que les cours théoriques (p. ex., en ce qui concerne le temps dédié à chacune des tâches), ce qui a été lié à davantage de stress chez de futurs enseignants (Geng, 2015). La recherche qualitative d'Al-Hassan, Al-Barakat et Al-Hassan (2012) résume les difficultés principales liées à la formation en alternance. En ce qui concerne spécifiquement les stages, les étudiants mentionnent les comportements perturbateurs des élèves pour lesquels ils sont faiblement outillés, le manque de communication avec les parents et leur faible autonomie en tant que stagiaires. Des difficultés logistiques sont également mentionnées, telles que le manque de communication entre l'université et les lieux de stage, la grande distance ou la difficulté d'accès aux écoles, ainsi que le manque de ressources. Enfin, le dernier élément mentionné (mais pas le moindre) est le grand écart entre théorie et pratique (Al-Hassan et al., 2012). Ces résultats font écho au constat qui montre que dans la plupart des cas, les stages sont en effet déconnectés de la formation théorique et le rôle que l'étudiant peut y jouer est trop restreint (J. M. Cooper & Alvarado, 2006).

Ainsi, le versant pratique de la formation est un atout essentiel, mais il faut encore qu'il soit bien réfléchi pour qu'il permette aux futurs enseignants de développer les compétences visées

(Henry & Bosson, 2012). Selon Keogh, Dole et Hudson (2006), la vision traditionnelle de cette pratique se base sur la notion de l'apprenti « naïf » immergé dans l'environnement de travail, où il observe et imite les gestes professionnels de l'expert. Évidemment, cette vision ne présente pas de grands avantages pour les futurs enseignants. Pour que cette formation soit profitable, les stages doivent être soigneusement planifiés, fortement liés aux enseignements théoriques et supervisés de près par des formateurs reconnus comme étant des enseignants hautement efficaces (P. Cooper, 2008). Il faudrait encore mettre en avant les bénéfices de la notion du partenariat pour les deux instances de formation (Beauvais, Boudjaoui, Clénet, & Demol, 2007; Perrenoud, 1998), ainsi que revaloriser les savoirs théoriques dans le versant pratique de la formation (Lawes, 2010).

L'écart entre les deux lieux de formation remet ainsi en question cette modalité d'enseignement comme manière de dépasser le clivage entre la théorie et la pratique. Bien au contraire, l'alternance masquerait d'autres dichotomies qui sont moins explicites et qui doivent encore être travaillées et clarifiées, telles que celles du formel vs l'informel, du prescrit vs réel, etc. (Vanhulle, Merhan, et al., 2007). Les critiques reprochées à l'alternance découleraient donc d'une mise en œuvre partielle ou de juxtaposition, qui ne permet pas d'intégrer les expériences vécues dans le terrain aux théories apprises dans les hautes écoles. Or, selon Vanhulle, Merhan et al. (2007), c'est justement dans ces écarts entre travail prescrit et réel, entre savoirs universitaires et professionnels, que les nouvelles significations devraient se construire. Comme Perrenoud (2001) le soutient, « l'alternance n'est pas formatrice en tant que telle (mais plutôt) la condition nécessaire d'une articulation entre théorie et pratique (p. 10). Ainsi, ce processus requiert un accompagnement et des outils spécifiques dont l'élaboration est encore en devenir.

3.1.2 La formation à l'intégration

Dans le contexte actuel, le besoin de préparer les futurs enseignants à l'accueil de la diversité dans leur classe est fortement mis en exergue (EADSNE, 2012; OMS, 2011). Déjà en 1994, la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) exhortait les gouvernements à veiller que la formation des enseignants aborde les besoins éducatifs particuliers, avec une approche positive du handicap et une connaissance des services de soutien disponibles afin de favoriser l'éducation pour tous. Plus récemment, l'agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (EADSNE, 2011, 2012) a proposé un profil type des enseignants inclusifs et a émis des recommandations afin de l'encourager dans la formation. La valorisation de la diversité des élèves est le premier parmi les quatre domaines de compétence de ce profil, en partant de l'idée que « les différences entre élèves constituent une ressource et un atout pour l'éducation » (p. 12). Les autres compétences font référence à la capacité d'atteindre tous les apprenants, à collaborer et à travailler en équipe, et à continuer à se former tout au long de la vie (EADSNE, 2012). Sans vouloir nier l'importance cruciale de ce dernier point, il incombe aussi à la

formation initiale de favoriser ce profil. À travers le perfectionnement de cette formation, la qualité des enseignants se traduirait par une amélioration des apprentissages des élèves, ainsi que par un encouragement à un traitement équitable de ceux-ci.

L'insatisfaction des enseignants à l'égard de la formation initiale n'épargne pas le domaine de l'intégration, dans le sens où ils ne se sentent pas suffisamment préparés pour répondre aux besoins spécifiques de certains élèves (p. ex., Winter, 2006). Ce constat est généralisé, à un point tel que le manque de compétences et de formation ad hoc est caractérisé comme le plus grand obstacle à la mise en place de l'intégration et l'inclusion scolaires (OCDE, 2007). Comment préparer alors les futurs enseignants réguliers pour l'intégration d'élèves présentant des difficultés qui peuvent mettre en péril leur bien-être ? Des recherches qui comparent les étudiants qui visent l'enseignement régulier et le spécialisé montrent que les futurs enseignants spécialisés ont une meilleure connaissance des dispositifs procéduraux et légaux, sont plus confiants quant à leur capacité à enseigner à des élèves présentant des besoins spécifiques et ont une meilleure compréhension de l'intégration et de ses implications (Forlin, Kawai, & Higuchi, 2015). Au contraire, les étudiants qui visent l'enseignement régulier ressentent davantage de stress et manifestent plus d'inquiétude à l'égard de l'intégration que les étudiants dans le secteur spécialisé (Forlin et al., 2015). Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que les enseignants réguliers sont plus directement touchés par les mesures intégratives, alors que les enseignants spécialisés sont formés pour intervenir principalement dans des milieux ségrégatifs (p. ex., classe ou école d'enseignement spécial).

Bien que cette formation soit encore en devenir, des résultats sont visibles lorsque des cours liés à l'intégration scolaire sont incorporés à la formation initiale. Ceux-ci semblent avoir une influence positive sur les attitudes des étudiants vis-à-vis de l'intégration (p. ex., Beacham & M. Rouse, 2012). Les étudiants ayant suivi ces cours se montrent plus ouverts à l'égard des pratiques intégratives et plus critiques lorsqu'il s'agit de mettre en place des mesures exclusives (Forlin, Sharma, & Loreman, 2013). Spécifiquement, il semblerait que la connaissance du cadre légal et des politiques locales ainsi que leurs répercussions sur la pratique des futurs enseignants soit essentielle (Forlin et al., 2013).

Les recherches qui montrent des résultats positifs permettent d'énumérer les caractéristiques d'une formation à l'intégration qui se veut efficace. À cet égard, Stanovich et Jordan (2002) proposent cinq points à considérer pour mieux former les futurs enseignants :

1. **engager les étudiants dans l'intégration.** La compréhension de l'historique ainsi que des fondements de l'intégration peut aider à la contextualiser, provoquant ainsi un premier effet sur les attitudes des étudiants ;

2. **mettre en avant le rôle de l'enseignant comme acteur fondamental de l'intégration.**

Faire comprendre aux étudiants que leur responsabilité sera de fournir des possibilités d'apprentissage et de participation à tous les élèves. Mais surtout, ceci implique d'avoir l'ouverture pour collaborer avec les collègues et d'autres professionnels, de communiquer avec les parents, de demander du soutien lorsqu'il est nécessaire ;

3. « **pratiquer la science de l'éducation** » (p. 180). Ce point met en avant la nécessité d'être des apprenants à vie, de fonder leurs pratiques sur des résultats de recherche, mais aussi d'être des praticiens réflexifs, qui analysent leur propre classe afin de savoir ce qui marche le mieux pour eux et pour leurs élèves ;

4. **développer un enseignement efficace.** Planifier, gérer le temps et les stratégies d'enseignement afin d'atteindre tous les élèves ;

5. **considérer l'intégration comme une stratégie de développement professionnel.** Les expériences de réussite en lien avec l'intégration aident à développer le sentiment d'efficacité des enseignants, ainsi qu'à encourager ce comportement dans le futur.

Beacham et M. Rouse (2012) ajoutent qu'un espace de parole est essentiel afin de discuter les défis vécus en lien avec l'intégration, à la démythifier et à faire réfléchir l'étudiant sur son rôle dans la mise en œuvre des pratiques intégratives. Il est d'autant plus important de travailler cet aspect au volet pratique de la formation où des réticences peuvent émerger, car les croyances des étudiants se voient confrontées et leurs compétences sont mises à rude épreuve (Beacham & M. Rouse, 2012).

Dans notre cas, les thématiques de l'alternance et les effets des injonctions à l'intégration sont à appréhender dans le contexte suisse, où cette formation est en évolution en lien avec le processus de professionnalisation exposé auparavant.

3.1.3 La formation à l'enseignement en Suisse : un contexte dynamique

La mouvance qui a fait évoluer la formation des enseignants en Europe a également eu des retentissements sur le système de formation suisse. Dans ce pays, l'évolution d'une formation en école normale à une formation professionnalisante de niveau tertiaire a commencé dans les années 70. Il faut dire que le contexte conjoncturel et économique de l'époque poussait à la mise en place de mesures contre le chômage des enseignants, telles que l'introduction d'une 9^e année de scolarité obligatoire ainsi que la prolongation de la durée de la formation afin de « détendre le marché de l'emploi des enseignants » (CDIP, 1977, §5.1). La première étape dans le cheminement vers la professionnalisation était marquée par le rapport nommé « La formation des maîtres de demain » (connu comme rapport LEMO, CDIP, 1978). Les recommandations présentées dans ce rapport prônent une formation spécifique au métier d'enseignant, basé sur les connaissances actuelles

issues de la science, plus pratique et individualisée. Toutefois, cette formation était toujours soit de niveau maturité, soit dispensée dans des écoles normales. Ce changement permettait néanmoins aux détenteurs d'un diplôme d'enseignement d'accéder aux études universitaires (Criblez, 2010).

Pendant les années 90, les liens avec l'Union européenne se raffermissent, particulièrement en soutenant la mobilité des étudiants et des enseignants, la reconnaissance des différents diplômes de l'enseignement (CDIP, 1995), ainsi que l'uniformisation des systèmes de formation cantonaux (Criblez, 2010). Le rapport nommé « thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques » propose des mesures qui vont clairement dans le sens d'une tertiarisation (CDIP, 1993). Les objectifs principaux sont de raffiner les critères de sélection et le recrutement en exigeant une formation préalable de niveau de la maturité gymnasiale, de renforcer la scientificité de la formation, d'assurer la mobilité des étudiants et la possibilité de suivre des formations complémentaires et continues, en accord avec la déclaration de Bologne (Ambühl, 2010). Ainsi, la CDIP recommande la création des Hautes Écoles spécialisées, y compris les Hautes Écoles Pédagogiques, concernées par la formation des futurs enseignants. Cette transformation a pour résultat deux conséquences principales : 1) la consolidation de la professionnalisation du métier, c'est-à-dire la pratique autonome et responsable de l'activité professionnelle basée sur des connaissances issues des résultats de la recherche ; 2) la reconnaissance sociale de la profession (Périsset Bagnoud & Ruppen, 2006). Cet ancrage dans le tertiaire se voit confirmé par les différentes lois cantonales sur les Hautes Écoles Pédagogiques, dont la LHEP pour le canton de Vaud (Le grand conseil du Canton de Vaud, 2007).

Actuellement, les 24 Hautes Écoles Pédagogiques existant en Suisse dépendent des instances cantonales et peuvent être autonomes ou rattachées à des Universités (OFFT, 2009). Les études dans ce type d'institution deviennent de plus en plus convoitées en Suisse, particulièrement en raison des conditions favorables d'emploi telles que le faible taux de chômage et le revenu élevé lié à la profession enseignante dans ce pays (OFS, 2015b). Un autre élément qui caractérise les études dans les HEP est le taux élevé de réussite, comparativement à celui des hautes écoles spécialisées et universitaires (Wolter et al., 2014). Cette information peut être interprétée en fonction de l'adaptation de la formation au profil des étudiants ou à son efficacité, mais peut impliquer aussi des différences quant aux attentes et au niveau d'exigences des différentes institutions tertiaires. Ainsi, le nombre d'étudiants à l'enseignement en Suisse est passé de 10'419 en 2005 à 20'106 en 2015 (OFS, 2015a). Dans le Canton de Vaud, les effectifs ont presque triplé pendant les 10 dernières années, passant de 370 étudiants visant le diplôme d'enseignement préscolaire et primaire en 2006 à 910 étudiants en 2016 (HEP Vaud, 2016).

La Suisse suit donc cette « convergence internationale » (M. Tardif et al., 1998, p. 13) vers la professionnalisation de l'enseignement, en adhérant à une formation en alternance de niveau

tertiaire. Ainsi, les hautes écoles doivent adapter leur formation afin de mieux répondre aux attentes des étudiants, tout en s'adaptant au cadre international et local. Une des fonctions essentielles est de veiller à l'accueil des étudiants novices, de plus en plus nombreux.

Synthèse

La tertiariation du métier d'enseignant est l'une des plus importantes transformations ayant eu lieu dans l'enseignement supérieur en Europe à la fin du XX^e siècle. Ce changement est à l'origine du passage d'une formation en école normale à une formation tertiaire, qui introduit l'alternance comme une manière de faire le lien entre la théorie, la pratique et la recherche. Le professionnel de l'enseignement est conçu comme un être réflexif, capable de résoudre des problèmes complexes qui émergent dans la classe. Au travers de la recherche et la coopération avec les écoles partenaires, la formation a donc pour objectif de développer le profil de praticien réflexif. Toutefois, la mise en œuvre de l'alternance n'est pas encore aboutie, et certains aspects de cette formation posent des problèmes et suscitent des questionnements.

Par ailleurs, les mouvements socio-idéologiques actuels qui touchent l'école ont également une influence importante sur la formation des enseignants. La préparation à une plus grande ouverture et à l'accueil de la diversité en classe fait désormais partie des recommandations des instances européennes sur le contenu de la formation des enseignants. Toutefois, la formation à l'intégration est encore en devenir, et la satisfaction des enseignants à son égard semble être mitigée.

Des recherches qui montrent des changements positifs à la suite des cours sur l'intégration permettent de dégager des éléments essentiels afin de proposer une formation efficace à cet égard, parmi lesquels la connaissance des directives et des politiques semble être l'un des éléments essentiels. Le vécu de situations d'intégration lors des stages et la réflexion et discussion autour de ces expériences semblent être également nécessaires au bon déroulement de cette formation.

La formation des enseignants se voit également évoluer de manière importante ces dernières décennies en Suisse. La transformation de l'école normale en école tertiaire a commencé dans les années 70, en aboutissant au début du XXI^e siècle à la création des hautes écoles pédagogiques. À l'heure actuelle, les étudiants suisses sont de plus en plus nombreux à suivre ce type de formation, peut-être en raison des conditions avantageuses du métier dans ce pays, tels que le faible taux de chômage et le revenu élevé qui y sont rattachés.

3.2 Les étudiants novices et les enjeux de leur entrée dans la formation

Les étudiants novices représentent une population qui a rarement été mise au centre de la recherche (Coulon, 2005). Récemment, l'intérêt des chercheurs sur cette période commence à se développer auprès d'étudiants universitaires (p. ex., Boujut et al., 2009; Morlaix et Suchaut, 2014). Toutefois, les recherches qui ciblent les étudiants à l'enseignement sont plutôt rares et lorsqu'elles existent, elles se concentrent souvent sur la fin de formation. Dans certains cas d'ailleurs, les chercheurs font des amalgames entre les étudiants en fin de formation et les enseignants novices, en considérant qu'ils sont un seul et unique groupe (p. ex., Kagan, 1992b). Ce constat a été notre point de départ pour nous intéresser aux étudiants lors de leur entrée en formation. À cet égard, nous relevons deux éléments inhérents à cette étape qui nous semblent essentiels : 1) les effets de la transition de l'enseignement secondaire au tertiaire ; 2) les croyances et théories implicites des étudiants au sujet du métier d'enseignant.

3.2.1 La transition vers la formation tertiaire

L'entrée dans l'enseignement tertiaire (hautes écoles universitaires, spécialisées ou pédagogiques) est une période de transition complexe, entre autres en raison des enjeux identitaires (p. ex., Arnett, 2000; Berzonsky & Kuk, 2000), de socialisation (Coulon, 2005), et de santé qu'elle implique (Boyer, Coridian, & Erlich, 2001). Le passage aux études supérieures peut se révéler un événement hautement stressant : les étudiants se voient confrontés à un nouvel environnement qui requiert beaucoup plus d'autodétermination et de pensée critique (Gall, D. R. Evans, & Bellerose, 2000). Dans certains cas, ils doivent déménager loin du cocon familial et s'adapter à une vie plus autonome (Denovan & Macaskill, 2013). En outre, cette transition systémique advient pour la plupart de manière simultanée à une transition développementale (L. W. Anderson, Jacobs, Schramm, & Splittgerber, 2000) qui est l'entrée à l'âge adulte en émergence (Arnett, 2000). Cette étape, liée à l'étape désignée par Erikson comme un « moratoire psychosocial » (1968, p. 164), se veut un prolongement de l'adolescence qui est caractérisé par une instabilité générale en lien avec différentes conduites d'exploration, particulièrement identitaires (Arnett, 2000).

Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux effets de cette transition, surtout en matière du risque qu'elle peut représenter pour la santé et le bien-être des étudiants. Il a été démontré que le stress engendré par l'entrée à l'université peut être lié au développement des troubles alimentaires (Boujut & Bruchon-Schweitzer, 2010), addictifs (Idier, Décamps, Rasle, & Koleck, 2011) et

dépressifs (Boujut, Koleck, Bruchon-Schweitzer, & Bourgeois, 2009), en fonction des stratégies de *coping*²⁰ adoptées par les étudiants (Dyson & Renk, 2010). À cet égard, plusieurs recherches montrent qu'un nombre important d'étudiants en première année d'université déclarent ressentir un niveau de détresse psychologique élevé (p. ex., Spitz, Costantini, & Baumann, 2007; Strenna, Chahraoui, & Réveillère, 2014). L'étude de Boujut et al. (2009) réalisée auprès de 556 étudiants en première année d'université a montré que 27 % de l'échantillon présentait des symptômes de dépression légère et 18 % de dépression modérée ou sévère. Les résultats de cette étude ont aussi mis en évidence que 4.6 % déclaraient avoir eu des idées suicidaires. Or, seulement 5.6 % de l'ensemble des étudiants ont eu recours à des services de santé (p. ex., psychologue ou psychiatre), ce qui pourrait dans certains cas représenter un risque d'aggravation de ces symptômes.

Les étudiants qui ressentent un niveau élevé de stress lors de cette transition partagent un certain nombre de caractéristiques. Pour Spitz et al. (2007), leur détresse psychologique est en grande partie expliquée par des difficultés d'adaptation, par un sentiment d'isolement, par une mauvaise gestion du travail et une tendance à l'autocritique. Les stratégies de *coping* centré sur les émotions (p. ex., minimisation de la menace, évitement, désengagement) et le trait de personnalité du névrosisme (p. ex., anxiété, colère, dépression, timidité, impulsivité, vulnérabilité) semblent être aussi en cause (Mazé & Verlhac, 2013), traduisant ainsi un sentiment de dépassement et d'impuissance face aux défis amenés par ce nouvel environnement.

Bien qu'une grande partie de ce stress soit engendrée par l'adaptation au nouveau contexte, des attentes trop élevées peuvent aussi être mises en cause. Les attentes des étudiants novices (*freshmen*) ont été décrites par G. Stern il y a cinquante ans comme étant « naïves, enthousiastes et d'un idéalisme sans limites » (G. Stern, 1966, p. 411). Des recherches plus récentes ont permis de nuancer cette idée, mais confirment néanmoins que les attentes des étudiants novices à l'égard de la formation peuvent être irréalistes ou négatives dans un tiers de cas (L. Jackson, Pancer, Pratt, & Hunsberger, 2000). Pour ces auteurs, les attentes négatives à l'égard de la formation sont liées à des niveaux de stress et de dépression élevés, ainsi qu'à des problèmes d'ajustement à la vie universitaire (L. Jackson et al., 2000).

L'adaptation aux études tertiaires et le stress qu'elle peut engendrer peuvent être vécus différemment en fonction du genre des étudiants. Les femmes semblent avoir plus de difficulté à s'adapter à ce nouvel environnement, comparativement aux hommes (Wintre & Yaffe, 2000). Ces auteurs montrent en outre que les variables qui prédisent l'ajustement à l'université sont différentes pour les deux sexes, bien que les variables liées au bien-être psychologique occupent une place centrale (Wintre & Yaffe, 2000). De même, la plupart des recherches montrent que les femmes

²⁰ Les stratégies de coping sont des processus cognitifs et comportementaux, visant à gérer des exigences internes ou externes qui sont perçues comme excédant les ressources de l'individu. Les stratégies de coping centrées sur les émotions sont plutôt utilisées lorsque l'environnement menaçant est perçu comme peu modifiable, tandis que le coping centré sur le problème apparaît lorsque l'individu pense pouvoir le modifier (Lazarus & Folkman, 1984).

ressentiraient un niveau de stress significativement plus élevé que les hommes (Mazé & Verliac, 2013; Spitz et al., 2007), tout comme le niveau de détresse psychologique sévère ainsi que les tendances suicidaires, qui sont plus élevés pour les femmes (Spitz et al., 2007). Les suicides avérés semblent au contraire être plus nombreux chez les étudiants que chez les étudiantes en première année d'université (Silverman, Meyer, Sloane, & Raffel, 1997). Ce résultat est en conformité avec les dernières statistiques suisses, qui montrent que les cas de suicide sont deux fois plus fréquents chez les hommes que chez les femmes pour les 15 à 34 ans (Schuler, Tuch, Buscher, & Camenzind, 2016). Il faut toutefois préciser que les pourcentages sont très faibles dans ce pays (0.004% pour les femmes vs 0.011% pour les hommes), et que les données spécifiques aux étudiants novices ne sont à notre connaissance pas disponibles.

Certains chercheurs affirment que le stress engendré par cette transition aura tendance à diminuer dans la plupart des cas lorsque les étudiants s'ajustent progressivement aux attentes de ce nouvel environnement (Gall et al., 2000). L'étude longitudinale de Grebot et Barumandzadeh (2005) montre toutefois qu'environ un quart des étudiants en psychologie en première année présente un niveau de stress élevé après cette transition, et que ce niveau de stress reste inchangé pour plus de la moitié d'entre eux après deux mois d'adaptation. Pour environ un quart de l'échantillon, ce niveau augmenterait encore. Leurs résultats montrent que le stress ressenti est modéré par la signification que les étudiants donnent à leur entrée dans la formation. Ce changement était évalué positivement par la plupart d'entre eux, ce qui était lié à l'utilisation des stratégies telles que la recherche des informations et la planification pour gérer le stress. Pour une minorité néanmoins, l'entrée dans les études était évaluée négativement, provoquant de l'anxiété, de la colère et d'autres émotions négatives ainsi que des stratégies d'ajustement dysfonctionnelles, telles que l'évitement, la consommation d'alcool ou de médicaments. Il faut en outre souligner que les évaluations négatives augmentaient alors que les positives diminuaient au bout de deux mois après avoir entamé la formation (Grebot & Barumandzadeh, 2005). Les auteurs attribuent ce résultat à la confrontation d'une vision idéalisée des études à la réalité de la formation.

En résumé, les effets de la transition entre études secondaires et tertiaires sur la santé des étudiants ont récemment suscité l'intérêt des chercheurs. Néanmoins, les recherches portant spécifiquement sur cette transition chez les étudiants à l'enseignement sont très rares. Pourtant, cette population affronte des défis supplémentaires lors de cette transition, notamment en lien avec l'adaptation à la formation en alternance. Non seulement ils doivent s'adapter à un nouvel environnement de formation, mais ils sont aussi censés apprendre à gérer leur temps et leur rôle en tant qu'enseignants stagiaires et étudiants.

3.2.2 L'étude des croyances ou des théories implicites sur l'enseignement

Un deuxième aspect qui a été peu abordé par la recherche sur cette population concerne les effets de leur entrée dans la formation sur leurs croyances initiales ou la vision idéalisée du métier d'enseignant. En effet, plusieurs auteurs s'accordent sur le fait que les étudiants commencent leur formation avec des préconceptions sur le métier d'enseignant (p. ex., Doudin, Pons, D. Martin, & Lafortune, 2003; Pajares, 1992), surtout issues de leurs propres expériences scolaires (Lortie, 1975). Dans une certaine mesure, leur propre parcours scolaire constitue une source de représentations de première main en rapport avec l'enseignement, la discipline, le rôle des élèves et des enseignants (p. ex., Huberman, 1989; Riopel, 2006; M. Tardif, 1993). Ces croyances²¹ motivent non seulement le choix de carrière des étudiants (M. Tardif & Lessard, 1999), mais représentent aussi le cadre de référence de leur identité professionnelle (Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi, & Maaranen, 2014; Sugrue, 1997). Toutefois, ces croyances (ou théories implicites) « participent à l'idéalisation du métier » (Riopel, 2006, p. 7), car elles ont un poids tel qu'elles peuvent s'opposer aux connaissances acquises pendant la formation, particulièrement en ce qui concerne les techniques novatrices d'enseignement (Doudin, Pflug, D. Martin, & Moreau, 2001; Riopel, 2006). Cet élément est essentiel, car la résistance des croyances au changement a été mise en évidence à maintes reprises, même en présence de preuves solides ou de contre-arguments (p. ex., Kagan, 1992a; Munby, 1982; Wideen et al., 1998). La raison de ce phénomène semble être que « les connaissances et les croyances sont inextricablement liées, mais la forte nature affective, évaluative et épisodique des croyances en font un filtre au travers duquel les nouveaux phénomènes sont interprétés » (Pajares, 1992, p. 325).

En conséquence, l'un des buts (et un critère de réussite) de la formation est précisément l'évolution de ces représentations ou croyances (Doudin et al., 2003). La formation devrait ainsi aider au passage d'une posture dogmatique (croyances), à une posture relative (connaissances) à l'égard du savoir (Doudin et al., 2003). C'est d'ailleurs l'objectif de la professionnalisation de l'enseignement, au travers du lien établi entre la formation, la recherche et la pratique. À cet égard, Wideen et al. (1998) ont effectué une revue de la littérature qui comprend 97 études portant sur les croyances en relation à l'enseignement d'étudiants de tous les niveaux que les auteurs englobent sous la nomination de « beginning teachers ». Bien qu'elle date d'un certain temps, cette revue est assez complète et informative. Dans l'ensemble, les auteurs confirment la stabilité des croyances des étudiants et l'échec de la formation lorsqu'il s'agit de les confronter. Des changements ont toutefois été observés dans certaines conditions. Les programmes qui réussissent à obtenir ces

²¹ Le concept de croyance est complexe et polysémique, comme le rappellent Doudin et al. (2003). Nous faisons ici référence à la définition de (Kagan, 1992a), qui définit les croyances comme des hypothèses ou des assomptions tacites et souvent inconscientes portant sur les élèves, la classe et les enseignements.

changements sont ceux qui prennent justement comme point de départ les croyances des étudiants, où ceux-ci doivent examiner leurs propres représentations sur l'enseignement et essayer de construire l'image d'un praticien efficace. La formation à l'enseignement est ainsi conçue comme un processus hautement personnel, dans lequel l'individu doit mettre en parallèle ses croyances avec les attentes de l'université, de l'école et de la société en général (Wideen et al., 1998). Il ne s'agit donc pas de vouloir remplacer les croyances des étudiants par les connaissances acquises en formation, mais « d'accompagner les enseignants en formation dans une réflexion personnelle sur leur rapport au savoir » (Doudin et al., 2003, p. 18).

Dans cette logique, nous souhaitons souligner l'intérêt que les croyances des étudiants revêtent en tant que sujet d'étude pour la recherche actuelle. Dans un contexte de changement vers une formation plus intégrative, la connaissance des théories implicites ou croyances en lien avec le métier d'enseignant permet de comprendre les motivations et les idéaux des étudiants en lien avec l'enseignement, mais aussi de suivre leur évolution au long de la formation. C'est cette connaissance qui nous permettra de créer des programmes qui stimulent l'évolution des croyances des étudiants (Kagan, 1992a; Poulou, 2007). En ignorant cet aspect, la formation se heurtera très probablement à un échec, comme la revue de Wideen et al. (1998) le montre.

Synthèse

D'une manière générale, les recherches s'intéressent peu aux étudiants à l'enseignement au début de leur formation. La plupart d'entre elles portent sur les étudiants plus avancés, dont certains auteurs les incorporent au groupe des enseignants novices. À l'instar d'autres auteurs (p. ex., Lynn, 2009), nous soutenons que les étudiants à l'enseignement représentent une population à part entière, avec des enjeux propres à leur période de formation.

De plus, de manière analogue aux enseignants novices, les étudiants à l'enseignement novices (cf. qui commencent leur formation) peuvent être considérés comme un sujet d'étude spécifique. Dans cette section, nous avons mis en avant deux points relativement à la considération des étudiants novices dans la recherche sur l'intégration.

Le premier point aborde les enjeux liés à la transition entre études secondaires et études tertiaires. Nous insistons sur le fait qu'il s'agit d'un passage complexe, où l'étudiant doit s'adapter à une autonomie croissante, à des méthodes d'étude et des conditions de vie nouvelles. Plusieurs recherches montrent que le niveau de stress que ce passage engendre est parfois élevé et qu'il influence à différents niveaux le bien-être et la santé des étudiants.

Le deuxième point signale l'importance de connaître les théories implicites ou croyances initiales des étudiants. Nous soulignons la résistance des croyances lorsqu'elles sont confrontées à de nouvelles connaissances, ainsi que leur primauté par rapport aux connaissances théoriques lorsqu'il s'agit d'exercer le métier d'enseignant.

Afin de pouvoir modifier des croyances qui peuvent être délétères aux apprentissages et au développement des élèves, il faudrait accompagner les étudiants dans une construction des connaissances, basés sur la remise en question de leurs croyances à l'égard de la profession. Pour ce faire, la connaissance de ces croyances au moment de l'entrée en formation peut être le point de départ pour mieux préparer les futurs enseignants à aborder les défis liés à leur métier, spécifiquement en lien avec l'intégration d'élèves présentant des DC.

3.3 État des recherches portant sur les étudiants à l'enseignement

Au long de ce chapitre, nous avons mis en évidence deux constats principaux. Premièrement, les recherches portant sur les étudiants à l'enseignement se développent de plus en plus, car les chercheurs considèrent qu'ils représentent un groupe avec des caractéristiques différentes à celles des enseignants. Deuxièmement, l'étude des effets de l'entrée en formation sur la santé et la cognition des futurs enseignants est encore en état embryonnaire. Or, nous argumentons qu'elle est essentielle, du fait des pistes pour l'amélioration de la formation qui peuvent en découler.

L'étape suivante pour nous est donc d'établir un état des lieux des connaissances se référant aux étudiants à l'enseignement (ci-après : étudiants). Comme mentionné auparavant, les recherches portant sur les étudiants novices sont extrêmement rares. Nous présentons donc une revue de la littérature qui fait référence aux concepts présentés au chapitre précédent et qui comprend l'ensemble des étudiants, indépendamment de leur niveau d'avancement dans la formation.

3.3.1 Les difficultés de comportement et leur gestion du point de vue des étudiants

Les comportements perturbateurs des élèves sont définis par les étudiants comme étant ceux qui empêchent le bon déroulement de la classe, tels que le fait de déranger leurs camarades (Atici, 2007). Les comportements auxquels les étudiants sont le plus souvent confrontés en stage sont les interruptions, le défi et l'inattention (p. ex., Tulley & Chiu, 1995). En ce qui concerne la perception de la gravité, E. H. Cohen et Romi (2010) montrent que les étudiants ont tendance à percevoir les comportements criminels, le vandalisme et les perturbations sévères de manière plus négative que les enseignants, alors que ces derniers perçoivent plus négativement les interruptions mineures, comparativement aux étudiants. Ce résultat est en partie expliqué par les auteurs comme une

conséquence du placement des étudiants, qui effectuaient des stages dans des quartiers décrits comme difficiles. Toutefois, la fréquence de ces comportements pourrait être aussi en cause, car les enseignants se rendent compte de la plus faible occurrence des comportements plus graves, alors que les interruptions mineures ont lieu plus souvent, ce qui peut expliquer pourquoi ils les perçoivent comme plus dérangeantes. Les résultats de Kokkinos, Panayiotou et Davazoglou (2004) vont dans le même sens, mais montrent que ces perceptions évoluent avec la formation. Ainsi, les comportements antisociaux (p. ex., vol, vandalisme, harcèlement des camarades) sont considérés comme les plus graves par les étudiants novices. En revanche, les étudiants plus avancés (3^e et 4^e année) sont plus tolérants à l'égard de tels comportements, mais semblent être plus préoccupés par les troubles internalisés. Les auteurs font l'hypothèse que les étudiants acquièrent en formation des outils pour gérer les troubles externalisés, ce qui leur permet d'être plus attentifs à des signes liés aux troubles moins visibles (Kokkinos et al., 2004).

Or, plusieurs recherches montrent que les étudiants ne se sentent pas suffisamment préparés pour affronter les difficultés de comportement en classe (p. ex., Atici, 2007; Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000b; Bonvin & Gaudreau, 2015; Giallo & Little, 2003). En conséquence, la gestion des comportements perturbateurs est signalée comme un des problèmes principaux rencontrés par les étudiants dans leur formation, car ils suscitent de la crainte et remettent en question leurs croyances sur leurs compétences pour enseigner (Al-Hassan et al., 2012).

Certains chercheurs se sont intéressés aux techniques de gestion des comportements difficiles que les étudiants adoptent en stage. Selon Reupert et Woodcock (2010), les stratégies les plus fréquemment utilisées dans ce contexte sont les techniques de « correction initiale » (p. ex., le langage non verbal, se placer près de l'élève, dire son nom), qui prévalent sur les techniques préventives, les renforcements et les stratégies de « correction ultérieure » (p. ex., orienter l'élève vers d'autres professionnels, le faire sortir de la classe, ou contacter ses parents). En contraste, les étudiants interrogés par Tulley et Chiu (1995) montrent que les punitions (p. ex., retrait des privilèges, isolement, retenue après l'école) ainsi que les explications sont les stratégies les plus souvent mises en place lors de situations concrètes vécues en stage, car elles sont jugées comme étant les plus efficaces. Une étude basée sur des vignettes de cas confirme que les étudiants feraient très peu recours à des techniques proactives, mais réagiraient plutôt avec des réprimandes, des punitions et en envoyant l'élève chez le directeur en réaction à une situation fictive (Kher, Lacina-Gifford, & Yandell, 2000). Ceci est confirmé par les observations d'Admiraal, Korthagen et Wubbels (2000) qui semblent en effet indiquer que les étudiants utilisent des techniques plutôt intrusives et émotionnellement chargées pour ramener les élèves à la tâche lorsqu'ils perçoivent leurs comportements comme perturbateurs. Ces auteurs argumentent que ces stratégies peuvent sembler efficaces sur le court terme, mais soulignent le risque qu'elles peuvent représenter pour la relation des étudiants avec leurs élèves.

Certains éléments sont à considérer en relation avec l'étude des stratégies de gestion des comportements perturbateurs. Tout d'abord, sachant qu'il s'agit des données autorapportées, des inconsistances peuvent exister entre les représentations des étudiants sur la pratique idéale et leur réponse réelle à une situation spécifique. En outre, la fréquence peut être un indicateur trompeur concernant les pratiques en classe ou en stage. Les perturbations brèves de la classe peuvent avoir lieu de manière récurrente, nécessitant souvent des interventions légères de la part des stagiaires. Au contraire, une situation plus difficile (p. ex., impliquant le refus d'obéir, comme c'est le cas des situations présentées par Kher et ses collègues) arrive probablement moins souvent, mais requiert des interventions plus sévères. Ceci expliquerait leur utilisation moins fréquente dans la pratique courante, en contraste avec des recherches basées sur des situations fictives qui se focalisent précisément sur ce type de comportements.

3.3.2 Attitudes des étudiants à l'égard de l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement

Nous savons que les attitudes des futurs enseignants prédisent de manière significative leurs intentions d'intégrer des élèves ayant des besoins particuliers (p. ex., Ajzen, 1991; Sharma, Simi, & Forlin, 2015). Chez cette population, leurs attitudes à l'égard de l'intégration scolaire se situent dans un continuum allant de « mitigées » (Ahsan, Deppeler, & Sharma, 2013) à « positives » (Avramidis et al., 2000b; Sharma, Simi, et al., 2015; Wilczenski, 1991), et dépendent largement de la sévérité et du type de difficulté des élèves (Muwana & Ostrosky, 2013). En ce qui concerne les élèves présentant des DC, les étudiants considèrent leur intégration comme un processus complexe qui engendre de l'appréhension (Avramidis et al., 2000b; O'Toole & N. Burke, 2013). Leurs attitudes sont donc plus négatives à l'égard de l'intégration de ces élèves que lorsqu'elle concerne des élèves ayant tout autre type de difficulté ou de handicap (Gao & Mager, 2011; Levins, Bornholt, & Lennon, 2005; Sharma, Moore, & Sonawane, 2009; Thaver & Lim, 2012). En effet, ils pensent que les comportements de ces élèves peuvent avoir une influence négative sur leurs camarades, sur l'enseignant et sur le climat de classe (Hastings & Oakford, 2003). De plus, le fait de ne pas se sentir assez préparés pour affronter les comportements difficiles semble prendre le dessus sur les concepts de justice sociale, d'équité et d'égalité des droits dans l'argumentation des étudiants concernant l'intégration scolaire (Baar, 2016).

Quant à l'influence du genre sur les attitudes des étudiants, les résultats sont hétérogènes. Dans certains cas, elles ne diffèrent pas (Haq & Mundia, 2012) alors que dans d'autres, des différences sont constatées (Sharma, Shaukat, & Furlonger, 2015; Specht et al., 2016). Lorsque c'est le cas, l'effet du genre n'est pas consistant, ce qui est possiblement lié aux caractéristiques du contexte. Une étude effectuée au Pakistan montre que les hommes sont plus positifs à l'égard de l'intégration que les femmes (Sharma, Shaukat, et al., 2015), alors qu'aux États-Unis, les hommes

semblent adhérer plus fréquemment que les femmes à l'idée de scolariser les élèves présentant des besoins spécifiques en dehors de la classe régulière (Beacham & M. Rouse, 2012). Les résultats de l'étude de Forlin, Loreman, Sharma et Earle (2009) vont dans le même sens, mais montrent néanmoins que les attitudes des hommes deviennent plus positives que celles de leurs collègues du sexe opposé suite à une formation sur l'intégration. Cette recherche comprend des étudiants issus de pays occidentaux (Australie et Canada) et orientaux (Hong-Kong et Singapour), mais ils sont considérés dans l'ensemble, ce qui empêche de vérifier s'il y a des différences entre les deux contextes culturels.

Des différences significatives ont également été constatées en fonction du niveau d'enseignement visé. Il semblerait que les futurs enseignants au secondaire soient moins positifs à l'égard de l'intégration que ceux qui visent le primaire (Beacham & M. Rouse, 2012; Specht et al., 2016). Ceci peut s'expliquer par le fait que la plupart des mesures pour soutenir l'intégration sont développées pour le préscolaire et le primaire, alors qu'elles se font plus rares au secondaire. Une autre étude indique que, parmi une cohorte comprenant de futurs enseignants au préscolaire, au primaire et en spécialisé, ceux qui visent l'enseignement spécialisé sont les plus positifs envers l'intégration, alors que ceux qui se consacrent au préscolaire semblent présenter le plus de réticences (Romero-Contreras, Garcia-Cedillo, Forlin, & Lomeli-Hernandez, 2013).

En ce qui concerne l'influence de la formation sur les attitudes des étudiants à l'égard de l'intégration, les résultats sont mitigés. Dans certains cas, elles auraient tendance à devenir plus positives en fonction de l'avancement dans la formation (Sosu, Mtika, & Colucci-Gray, 2010; Swain, Wordiness, Lead, Nordness, & Leader-Janssen, 2012; Varcoe & Boyle, 2014), notamment lorsque des contenus portant sur la gestion des besoins particuliers (p. ex., Ajuwon et al., 2012; Baar, 2016; Forlin et al., 2009), sur l'intégration scolaire (Beacham & M. Rouse, 2012; Killoran, Woronko, & Zaretsky, 2014), ou sur la gestion proactive de la discipline (Klopfer, 2014) sont intégrés dans le cursus. Au contraire, d'autres chercheurs ont constaté une augmentation des craintes à l'égard de l'intégration (Forlin & Chambers, 2011), ainsi que la péjoration des attitudes vers la fin de la formation (Costello & Boyle, 2013; Muwana & Ostrosky, 2013), surtout lorsque celle-ci comprend des expériences pratiques (Gill, R. Sherman, & C. Sherman, 2009; Wilczenski, 1991) ou des contenus propres au domaine de l'éducation spéciale (Ramel, 2016; Sharma, Shaukat, et al., 2015). Vraisemblablement, l'influence de la formation dépend du moment dans lequel les attitudes sont évaluées. La recherche longitudinale de Rakap, Cig et Parlak-Rakap (2017) montre par exemple que le score des attitudes des futurs enseignants au préscolaire augmente significativement après un cours portant sur l'enseignement spécialisé, diminue ensuite, puis remonte après un deuxième cours portant sur cet aspect de l'enseignement. Les auteurs démontrent aussi que l'intention des étudiants de travailler avec des élèves présentant des difficultés comportementales sévères augmente significativement après les deux cours (Rakap et

al., 2017). Toutefois, il faut à notre avis faire preuve de prudence dans l'interprétation des données concernant les effets d'un cours spécifique. Dans la plupart des cas, la récolte des données s'effectue dans le cadre même de ces cours, ce qui peut être à l'origine des biais de désirabilité sociale. La seule étude à notre connaissance qui vérifie de manière expérimentale l'influence de la formation sur les attitudes est celle de Varcoe et Boyle (2014). Ces auteurs montrent en effet que les attitudes des étudiants ayant suivi un cours en lien avec l'intégration sont significativement plus positives que celles des étudiants du groupe contrôle. Par ailleurs, l'influence de la formation peut dépendre de sa structure et du contexte dans lequel elle a lieu. Sharma et Sokal (2013) montrent que les attitudes deviennent plus positives après un cours sur l'intégration chez les participants australiens, alors que l'effet inverse est constaté chez les participants canadiens, qui manifestent une augmentation des craintes à l'égard de l'intégration scolaire.

Très peu de recherches portant sur les attitudes des étudiants ont été effectuées en Suisse. Une des rares exceptions (Ramel, 2016) montre que les craintes à l'égard de l'intégration chez les étudiants d'une Haute École Pédagogique sont spécifiquement liées aux handicaps intellectuels lourds, aux troubles du spectre autistique et aux handicaps physiques, telles que la surdité, la c civit  et les troubles moteurs. Les problèmes de comportement n'apparaissent qu'en sixième place. Ainsi, les étudiants de cette Haute  cole semblent avoir des représentations très schématiques du handicap, dont les difficultés de comportement ne font pas partie. De plus, cette étude semble indiquer que l'appréhension des étudiants à l'égard de l'intégration serait plus importante vers la fin de la formation, en dépit de la faible probabilité de rencontrer ce type de situations dans leurs futures classes (Ramel, 2016).

Enfin, peu de recherches font le lien entre les attitudes et les intentions d'intégrer un élève présentant des besoins particuliers chez les étudiants. Une étude montre que les attitudes des étudiants prédisent de manière significative leurs intentions   intégrer, à l'instar de leurs craintes à l'égard de l'intégration (Sharma, Simi, et al., 2015). Contrairement à la littérature qui porte sur les enseignants, le sentiment d'efficacité ne semble pas être un prédicteur de ces intentions dans cette étude. Pourtant, nous allons voir que cette variable a largement été étudiée en lien avec l'intégration scolaire chez les étudiants.

3.3.3 Sentiment d'efficacité en lien avec la gestion de la classe et de la discipline

Comme discuté au chapitre pr c dent, les différentes dimensions du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) sont liées à la mise en place de mesures favorisant l'intégration d'élèves présentant des DC. Ceci est le cas tant pour les enseignants que pour les étudiants. Chez ces derniers, le SEP influence le choix des stratégies pour faire face aux écarts de comportement

(Emmer & Hickman, 1991). Selon ces auteurs, un SEP élevé est lié à la mise en place de stratégies proactives et positives ainsi qu'à la recherche de soutien externe pour gérer les comportements. Ce sentiment est également lié à l'intention d'utiliser une variété d'approches pédagogiques afin de répondre aux besoins de tous les élèves (Wertheim & Leyser, 2002) et à une vision plus humaniste de la discipline (Woolfolk & Hoy, 1990). En outre, le SEP est aussi lié à l'engagement des étudiants à l'égard du métier (E. D. Evans & Tribble, 1986), en prévenant ainsi l'abandon de la formation.

À cet égard, différentes recherches montrent que les étudiants à l'enseignement auraient un sentiment d'efficacité majoritairement élevé concernant l'intégration d'élèves présentant des besoins particuliers (Ahsan et al., 2013; Sharma, Simi, et al., 2015) et la gestion de classe (p. ex., Gurcay, 2015; Sivri & Balci, 2015). En ce qui concerne la gestion des DC, ce sentiment semble varier en fonction de leur sévérité. Le SEP des étudiants est plus élevé lorsqu'il s'agit de répondre à des difficultés émotionnelles ou comportementales modérées, alors qu'il est plus faible lorsque ces difficultés sont plus sévères, ou lorsque les difficultés émotionnelles et de comportement sont présentes de manière concomitante (Poulou, 2005).

Différentes variables personnelles et contextuelles semblent avoir une influence sur le SEP des étudiants, telles que leur niveau de performances (Sivri & Balci, 2015) ou le type de cursus suivi. La recherche d'Ahsan et al. (2013) montre que les étudiants inscrits dans un cursus sur quatre ans ont un SEP plus faible que ceux qui sont dans un cursus sur une année. Le type d'enseignement pour lequel les étudiants se préparent semble aussi avoir une influence sur leur SEP. Les étudiants qui visent l'enseignement au primaire semblent avoir un SEP plus élevé que ceux qui visent le secondaire (E. D. Evans & Tribble, 1986; Loreman, Sharma, & Forlin, 2013). Les expériences préalables auprès des individus présentant un handicap ou des besoins particuliers sont également liées à un sentiment d'efficacité plus élevé en lien avec l'intégration (Peebles & Mendaglio, 2014). Le contexte influence aussi fortement cette variable, probablement en fonction des conditions de la formation de chaque pays. Une étude qui compare le SEP d'étudiants issus de quatre pays (Canada, Australie, Hong-Kong et Indonésie) montre que le pays d'origine reste le prédicteur le plus important des différentes dimensions du SEP (Loreman et al., 2013), sans néanmoins que les auteurs expliquent ce résultat. Toutefois, en analysant leur étude en profondeur, nous observons que les niveaux les plus élevés du SEP correspondent aux étudiants canadiens et australiens, qui ont une formation tertiaire préalable, alors que les étudiants des deux autres pays ont seulement accompli une formation secondaire, ce qui peut expliquer ces différences. En outre, les étudiants de Hong-Kong (qui d'ailleurs sont les seuls à avoir une formation longue sur quatre ans) reportent des niveaux invariablement plus faibles que les autres, ce qui confirmerait les résultats de Ahsan et al. (2013). D'autres variables semblent avoir une influence (quoique plus

faible) sur le SEP des étudiants, telles que la connaissance des politiques éducatives ainsi qu'une formation préalable en enseignement spécialisé (Loreman et al., 2013).

En ce qui concerne l'influence du genre, les résultats sont contrastés (Sivri & Balci, 2015; Specht et al., 2016). Certaines études montrent que les femmes ont un SEP plus faible que les hommes (Ahsan et al., 2013), surtout en ce qui concerne la gestion des comportements en classe (Specht et al., 2016). Certaines montrent que l'efficacité personnelle et l'efficacité en lien avec l'enseignement sont plus élevées pour les femmes que pour les hommes (Romi & Leyser, 2006). D'autres études ne signalent pas de différences (O'Neill & Stephenson, 2012).

Le SEP des étudiants est dans la plupart des cas associé à des attitudes positives à l'égard de l'intégration (O'Toole & N. Burke, 2013; Sharma & Sokal, 2015) et à une moindre crainte à l'égard de cette pratique (Sharma & Sokal, 2015). Or, une recherche comparative auprès d'étudiants visant l'enseignement régulier et spécialisé qui se destinent à enseigner dans une classe intégrative (Sharma, Shaukat, et al., 2015) montre que les futurs enseignants réguliers ont des attitudes plus positives vis-à-vis de l'intégration que les spécialisés, mais que ces derniers ont un SEP plus élevé à cet égard que les futurs enseignants réguliers. Cette étude montre aussi des corrélations négatives entre les attitudes à l'égard de l'intégration et le sentiment d'efficacité des futurs enseignants (Sharma, Saukat et al., 2015). Bien que la taille de cette corrélation soit faible ($r = -.17$), ce résultat pourrait suggérer que les étudiants ayant un SEP élevé sont plus au courant des défis que peut représenter l'intégration, ce qui engendrerait des attitudes moins positives à son égard.

En ce qui concerne son évolution, plusieurs études témoignent d'une augmentation significative du SEP des étudiants pendant la formation²² (A. L. Brown, Lee, & Collins, 2014; Giallo & Little, 2003; Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008; Poulou, 2005; Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005). Le SEP lié à la gestion de classe et la discipline semble augmenter de manière plus péremptoire (De Jong et al., 2014). Plus particulièrement, la formation pratique apparaît comme un prédicteur important du SEP (Martins, Costa, & Onofre, 2015; Pfitzner-Eden, 2016). Les caractéristiques de l'établissement où l'étudiant effectue son stage, telles que sa localisation et l'efficacité collective des enseignants qu'y travaillent semblent influencer également le SEP des stagiaires (Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008). Fait intéressant, l'étude de Pfitzner-Eden (2016) montre que le SEP des étudiants novices ne se modifie pas entre le début de leurs études et la fin de la première année de formation théorique, mais que celui-ci augmente de manière significative après la deuxième année, qui comprend la formation pratique.

Pourtant, comme mentionné à plusieurs reprises dans ce travail, même les étudiants en fin de formation se sentent insuffisamment préparés pour gérer des comportements difficiles (Bonvin & Gaudreau, 2015; Giallo & Little, 2003; O'Neill & Stephenson, 2012). Il semblerait que même si

²² Bien que ce sentiment ait tendance à s'affaiblir au moment de débiter dans la profession (Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005).

les étudiants sont familiarisés avec les différentes techniques de gestion de classe, ils manquent d'assurance pour les mettre en œuvre (Bonvin & Gaudreau, 2015; O'Neill & Stephenson, 2012).

3.3.4 Attributions causales concernant l'origine des difficultés de comportement

Plusieurs études ont confirmé la relation entre les attributions causales des enseignants et leurs comportements vis-à-vis de leurs élèves (p. ex., Soodak & Podell, 1994; Weiner, 2003). Cependant, les études concernant les attributions des futurs enseignants sur l'origine des difficultés des élèves sont très limitées, et portent souvent sur l'origine des difficultés d'apprentissage ou les faibles performances scolaires. Par exemple, en utilisant une vignette présentant un élève avec un niveau de performance faible ou élevée, H. M. Cooper et Burger (1980) se sont intéressés aux attributions des étudiants et à leurs effets sur leur comportement déclaré. Leurs résultats peuvent se résumer en trois points : 1) les étudiants pensent que les performances de l'élève sont majoritairement redevables du rôle de l'enseignant, de la difficulté de la tâche et de l'intérêt que celle-ci représente ; 2) le rôle que l'enseignant joue diffère en fonction de la vignette : l'influence de l'enseignant est perçue comme plus forte lorsque l'élève réussit que lorsqu'il échoue ; 3) les intentions comportementales varient en fonction des attributions : lorsque les performances sont attribuées au manque d'effort de l'élève, la tendance à le critiquer est plus élevée que lorsqu'il est perçu comme peu compétent.

L'étude récente de Woodcock et Vialle (2016) montre que les réponses et les attentes des étudiants dépendent largement du niveau d'effort et d'aptitude qu'ils attribuent aux élèves. Le feedback positif et la sympathie manifestée sont plus fréquents lorsqu'ils perçoivent l'élève comme ayant un faible niveau d'aptitude, mais ayant fait un effort, spécialement lorsque celui-ci est décrit comme élève présentant des besoins particuliers (BEP). Au contraire, la frustration ressentie et les attentes d'échec sont plus prononcées lorsque l'élève est perçu comme ayant fait peu d'effort, surtout s'il n'est pas catalogué comme élève BEP.

En Suisse, Doudin et al. (2001) se sont intéressés aux attributions des étudiants en lien avec l'origine des difficultés d'apprentissage. Leurs résultats montrent que les étudiants auraient plus tendance à s'engager envers les élèves en difficulté que les enseignants expérimentés, ainsi qu'à reconnaître davantage leur rôle et celui de l'institution comme facteur influençant ces difficultés. Cette tendance est plus marquée lorsqu'ils n'ont pas encore été confrontés à la formation pratique et a tendance à s'estomper à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience. Ce résultat nous renvoie aux critiques adressées à la formation en alternance, où l'effet normatif des stages peut étouffer les connaissances théoriques acquises à l'université ou haute école.

Une des seules études, à notre connaissance, qui aborde les attributions des étudiants sur l'origine des difficultés de comportement des élèves en fonction de situations réelles est celle de Goyette, Doré et Dion (2000). Leurs résultats montrent que les étudiants ont surtout tendance à attribuer l'origine des comportements aux caractéristiques individuelles de l'élève. Les autres facteurs, tels que les caractéristiques de l'activité ou du contexte, jouent un rôle mineur, alors que le rôle de l'enseignant représente l'influence la plus faible de toutes. Ces attributions varient en fonction du niveau de sévérité des comportements présentés par l'élève, avec une prépondérance des facteurs individuels lorsqu'il s'agit de comportements agressifs ou violents. Cette étude montre en outre l'existence d'un lien entre la sévérité des comportements et le type de réactions. Au contraire, les attributions des étudiants concernant la cause des difficultés et leurs réactions ne semblent pas être significativement liées.

3.3.5 L'influence des stéréotypes chez les étudiants

Au chapitre précédent, nous avons discuté de l'influence de trois caractéristiques des élèves qui peuvent être à l'origine de problèmes d'égalité en lien avec des perceptions stéréotypées : leur genre, leur origine et la présence ou l'absence d'une étiquette. Bien que la littérature à cet égard qui cible les étudiants ne soit pas abondante, certaines études confirment l'influence des stéréotypes sur les perceptions et les réactions des étudiants.

En ce qui concerne l'influence du genre, la recherche de Kokkinos et al. (2004) montre que le jugement de la sévérité des comportements des élèves par les étudiants diffère en fonction de cette variable. Spécifiquement, ils montrent que des comportements pouvant être liés aux troubles internalisés sont jugés comme plus sévères lorsqu'il s'agit d'un garçon, tandis que les comportements externalisés sont perçus comme plus sévères lorsqu'il s'agit d'une fille. Selon les auteurs, ce résultat illustre l'influence des stéréotypes de genre, par laquelle les comportements qui ne correspondent pas à la représentation stéréotypée des DC deviennent plus saillants pour les étudiants. Ils montrent en outre que l'effet de ce biais semble être plus important chez les étudiants novices que chez les étudiants expérimentés, ce qui laisse entrevoir l'influence de la formation comme un moyen de réduire ces représentations stéréotypées.

En ce qui concerne l'influence de l'origine de l'élève, nous pouvons citer deux études. Armstrong, D. Price et Crowley (2015) ont évalué les perceptions et réactions d'étudiants concernant différentes vignettes de cas qui présentaient des élèves ayant des problèmes de santé mentale. Les étudiants (qui avaient tout juste terminé un cours en santé mentale) ont mentionné dans la plupart des cas l'existence d'une psychopathologie qui expliquait le comportement des élèves. Toutefois, lorsqu'il s'agissait de la vignette d'Ahmed, un élève d'origine étrangère, les explications ont été majoritairement liées aux facteurs culturels ou linguistiques, alors que seulement 20 % des participants ont parlé d'une pathologie probable. Si le fait de tenir compte des

facteurs culturels est positif, les auteurs argumentent que la focalisation exclusive sur cet aspect peut masquer un problème de santé mentale. L'origine étrangère de l'élève représente ainsi une source d'inégalité dans le sens où elle pourrait constituer un obstacle pour que l'élève accède aux services de santé mentale dont il aurait peut-être besoin.

La deuxième étude porte sur les attentes de performance, mais il semble néanmoins intéressant de mentionner, car elle illustre l'influence de l'origine de l'élève sur la perception des étudiants. Glock et Krolak-Schwerdt (2013) ont analysé l'influence des stéréotypes auprès d'étudiants allemands en utilisant des vignettes de cas. La première vignette (condition de confirmation) présentait un élève allemand qui est premier de la classe et un élève turc avec des résultats en dessous de la moyenne. La deuxième (condition de contestation) affichait le contraire. Leurs résultats montrent que l'élève sous-performant turc était perçu comme moins compétent que l'élève sous-performant allemand pour les matières liées à la langue (compréhension orale et écrite, orthographe), mais pas pour les mathématiques. Ils ont aussi montré que les étudiants ayant été confrontés à la condition de contestation avaient ensuite des vues plus positives en ce qui concerne les élèves migrants.

Enfin, l'influence de l'étiquette semble dépendre de la vision que les étudiants ont des différents handicaps. Une vue stéréotypée et figée du handicap représente un prédicteur négatif de l'intégration d'élèves présentant des BEP (Crowson & Brandes, 2014). Selon le modèle présenté par ces auteurs, les stéréotypes négatifs semblent résulter en partie d'une dominance sociale élevée²³ et d'une forte anxiété à l'égard de personnes porteuses de handicaps, et sont également liés à un faible sentiment d'efficacité chez les étudiants.

3.3.6 Les compétences émotionnelles des étudiants à l'enseignement

Comme mentionné au chapitre précédent, les émotions des enseignants sont étroitement liées à leurs cognitions et à leurs actions (p. ex., Hargreaves, 2000). Elik, Wiener et Corkum (2010) montrent que les émotions influencent le lien entre les croyances des futurs enseignants et les réactions qu'ils envisageraient pour faire face aux écarts de comportement. Les étudiants qui ressentent majoritairement des émotions « négatives » (épuisement, colère, impuissance) auraient en effet plus tendance à signaler les élèves présentant des DC, ainsi qu'à privilégier des mesures punitives et d'exclusion à leur égard (Elik et al., 2010).

Outre les effets sur leurs comportements, les émotions des étudiants ont également été étudiées en lien avec leur vécu durant la formation. Des résultats qualitatifs montrent que la majorité des émotions reportées par les étudiants sont négatives et résultent spécialement de la

²³ Orientation générale dans laquelle la personne souhaite que son groupe d'appartenance domine les autres ou le conçoit comme supérieur (Crowson & Brandes, 2014).

formation en alternance (Timoštšuk & Ugaste, 2010). Plus précisément, il semblerait que les émotions positives proviennent principalement des expériences vécues en stage et soient liées au feedback des formateurs de terrain, tandis que seulement une minorité d'émotions positives sont expérimentées à l'université. Il est important de s'intéresser à cet aspect, car la détresse émotionnelle (particulièrement les symptômes dépressifs) est associée à d'autres conséquences négatives pour les étudiants, telles que l'affaiblissement de leur SEP (DeMauro & Jennings, 2016).

Les techniques réflexives telles que le journal de bord ont été utilisées pour connaître les émotions des étudiants en lien avec leur formation pratique. À travers cette technique, Poulou (2007) met en lumière que l'émotion la plus souvent répertoriée dans les stages était l'anxiété, surtout pendant la première semaine de classes. Toutefois, les expériences étaient très diverses pour l'ensemble des participants. Alors que les sentiments de frustration et de déception sont souvent mis en avant, le fait de rendre conscientes les émotions positives vécues en classe semble renforcer le sentiment d'efficacité et l'engagement à l'égard de la profession des futurs enseignants (Poulou, 2007).

Pour ces différentes raisons, l'importance du développement des compétences émotionnelles chez les futurs enseignants a déjà été soulignée (p. ex., Chan, 2008; Doudin et al., 2013). Tandis que certaines études montrent que ces compétences sont plus développées chez les enseignants que chez les étudiants à l'enseignement (Chan, 2008), d'autres n'indiquent pas de différences (Doudin et al., 2013). Cependant, selon Doudin et al. (2013), les étudiants auraient des conceptions plus socioconstructivistes concernant l'origine des compétences émotionnelles que les enseignants qui seraient plutôt innéistes. Ceci implique que les étudiants seraient plus réceptifs à la formation, car ces conceptions agissent comme un filtre qui va faciliter le développement de ces compétences, contrairement aux enseignants. Pourtant, ces derniers défendent la formation comme un moyen de développer ce type de compétences. Ces résultats paradoxaux illustrent « combien la notion de développement de compétences [méta]émotionnelles est encore peu apprivoisée et stabilisée dans le monde scolaire » (Doudin et al., 2013, p. 108).

La recherche de Vesely, Saklofske et Nordstokke (2014) est une des rares recherches qui évaluent directement l'influence d'une formation à ce qu'ils appellent « l'intelligence émotionnelle ». En utilisant un design expérimental avec un groupe témoin, ils évaluent une série de variables (anxiété, stress, compétences émotionnelles, résilience, entre autres) avant et après une formation sur la gestion des émotions sur cinq semaines. Leurs résultats montrent que les compétences de gestion émotionnelle des étudiants du groupe expérimental mesurées après la formation sont plus développées et restent stables un mois après, ce qui n'est pas le cas pour les étudiants du groupe témoin. Cette étude montre en outre que ces compétences sont négativement associées au niveau du stress, d'anxiété et de réactivité émotionnelle des étudiants. Au contraire,

elles sont positivement corrélées au sentiment d'efficacité, à la satisfaction de vie et à la capacité de résilience. D'une manière plus indirecte, les cours portant sur la gestion proactive des comportements semblent être liés à davantage d'émotions et de réaction positives de la part des étudiants à l'égard des élèves présentant des DC (Klopfer, 2014). Dans une perspective qualitative, le travail de Pelletier (2015) donne la parole à des étudiants stagiaires en fin de formation afin de connaître leurs besoins sur la gestion des émotions à l'école. Les besoins principaux mentionnés par les participants sont la gestion du stress face aux situations difficiles en classe, la gestion d'émotions suscitées lors des échanges avec la direction ou les parents, et la manière de décrocher à la maison suite aux difficultés vécues à l'école (Pelletier, 2015).

Les résultats de ces recherches mettent en avant l'importance du développement de ce type de compétences pour les futurs enseignants, et nous aiguillent sur la direction à suivre. Dans ce sens, nous soulignons que ces compétences sont d'autant plus importantes lorsqu'il s'agit d'intégrer des élèves présentant des DC. Il est question non seulement de préserver leurs futurs élèves de toute atteinte à leur estime de soi et à leur développement, mais aussi de protéger la santé des futurs enseignants, particulièrement contre le risque de burnout comme nous allons le voir ci-après.

3.3.7 Le risque de burnout des étudiants à l'enseignement

L'intérêt des chercheurs pour la thématique du burnout chez les étudiants universitaires a récemment gagné en essor (p. ex., Carlotto & Gonçalves Câmara, 2006; Schaufeli, Martinez, et al., 2002). Pour ces chercheurs, les études impliquent un niveau d'investissement psychologique aussi important qu'un emploi, avec la même configuration de contraintes temporelles et de tâches complexes (Chambel & Curral, 2005). De manière analogue au burnout lié aux autres professions, ce syndrome chez les étudiants est conçu comme un phénomène tridimensionnel, caractérisé par : 1) un sentiment d'épuisement, de fatigue ou de surmenage face aux demandes engendrés par les études ; 2) une attitude cynique ou détachée à l'égard de la formation ; 3) un sentiment d'incompétence dans leur rôle d'étudiant (Bresó, Salanova, & Schaufeli, 2007; Schaufeli, Martinez, et al., 2002).

Du fait de ses caractéristiques, le burnout est négativement associé à l'engagement envers les études (Alarcon, Edwards, & Menke, 2011; Neumann, Finaly-Neumann, & Reichel, 1990; Schaufeli, Martinez, et al., 2002) et à la réussite académique (Galbraith & Merrill, 2014; Schaufeli, Martinez, et al., 2002). Plus spécifiquement, Salanova, Schaufeli, Martinez et Bresó (2010) montrent que le lien entre ce syndrome et une faible performance aux études n'est pas direct. Ils argumentent que l'engagement, conçu comme le concept théoriquement opposé au burnout, agit comme médiateur entre les obstacles personnels, sociaux et organisationnels qui peuvent avoir une incidence sur le niveau de performance des étudiants.

La plupart des experts de cette thématique s'accordent sur le fait que ce phénomène ne survient pas du jour au lendemain, mais qu'il s'agit d'un processus résultant de l'exposition au stress de manière récurrente (Maslach et al., 2009). Cette vision évolutive du phénomène n'épargne pas les enseignants, bien au contraire. Depuis presque une trentaine d'années, des chercheurs ont suggéré que le burnout des enseignants peut émerger pendant la période de formation (p. ex., Chan, 2003; Fives, Hamman, & Olivarez, 2007; Gold, 1985). Sans affirmer que les étudiants puissent expérimenter ce syndrome dans sa totalité, Fives et al. (2007) argumentent qu'ils peuvent néanmoins commencer à développer certains symptômes pendant la formation.

La littérature portant sur le burnout des étudiants universitaires signale la charge de travail perçue comme un des principaux facteurs de risque de développer ces symptômes (Alarcon et al., 2011; Cushman & West, 2006; Kokkinos & Stavropoulos, 2014). À cet égard, il est intéressant de constater que la vraie charge de travail représente un prédicteur plus faible du burnout que la perception subjective de cette charge, ce qui confirme l'importance de tenir compte des impressions (*appraisals*) des étudiants (Jacobs & Dodd, 2003). Des éléments liés à la formation tels que le manque de motivation (Cushman & West, 2006) et les difficultés à choisir une voie professionnelle ont été mis en évidence (Olwage & Mostert, 2014). En ce qui concerne les facteurs de risque plus personnels, la littérature signale un tempérament négatif (Jacobs & Dodd, 2003), une faible estime de soi (Olwage & Mostert, 2014) et les stratégies de *coping* centrées sur les émotions (Alarcon et al., 2011). Ces stratégies semblent jouer un rôle médiateur entre le stress perçu et le burnout des étudiants (Montgomery, Demers, & Morin, 2010). Enfin, un faible soutien social de la part des amis (Jacobs & Dodd, 2003) et des parents (Olwage & Mostert, 2014) a été aussi signalé comme un facteur de vulnérabilité lié au burnout dans cette population.

Sans être considéré comme un facteur de risque, des études suggèrent que l'incidence du burnout diffère en fonction du genre. Il semblerait que les étudiantes soient plus exposées à l'épuisement émotionnel que les étudiants (p. ex., Chaplain, 2008; Fares et al., 2016; Q. Hu & Schaufeli, 2009; Truchot, 2008). Au contraire, ces derniers sont plus enclins à manifester des attitudes cyniques que les étudiantes (Montgomery, Demers, et al., 2010). Toutefois, ces différences attribuées au genre n'apparaissent pas de manière systématique (Chan, 2007; Kadi, Beytekin, & Arslan, 2015)

Les futurs enseignants présentent des caractéristiques spécifiques en lien avec la formation en alternance qui peuvent être considérées comme des facteurs de risque supplémentaires. Au stress propre au statut d'étudiant (Denovan & Macaskill, 2013), s'ajoute le stress suscité par la formation pratique. Dans ce sens, les stages impliquent une certaine ambiguïté, car ils sollicitent l'incarnation de deux rôles de manière simultanée : celui d'étudiant et celui d'enseignant (Cunningham, 1982; Fimian & Blanton, 1987). L'étude de Chaplain (2008) confirme que la partie

pratique de la formation est un facteur de risque potentiel en montrant qu'environ la moitié des étudiants interrogés considèrent les stages et l'enseignement comme étant largement stressants. Selon lui, les trois sources principales de stress relevées sont la gestion des comportements difficiles, la charge excessive de travail et le manque de soutien (Chaplain, 2008). Dans ce cadre, cet auteur postule que le soutien de la part du formateur de terrain est un élément décisif pour la gestion de ce stress. Ce soutien sera pour la plupart du temps tributaire de la relation personnelle de l'étudiant avec son mentor. Lorsque cette relation est négative et le mentor ne fournit pas de soutien, le niveau de stress risque d'augmenter. Or, un vécu négatif pendant leur formation peut influencer la motivation des étudiants et leur décision de quitter l'enseignement, ainsi qu'avoir des incidences sur leur santé (Chaplain, 2008). Enfin, certaines études suggèrent l'influence de la personnalité sur la manière de percevoir le stress et d'y faire face des futurs enseignants. Selon Chan (2003), une personnalité intransigeante pourrait modérer le lien entre le stress et le burnout, bien que l'effet de cette variable soit faible.

Certains éléments représentent des facteurs de protection du burnout pour les étudiants, tels que leur sentiment d'efficacité (Kokkinos & Stavropoulos, 2014). À cet égard, Dicke et al., (2014) montrent qu'un faible sentiment d'efficacité en gestion de classe est effectivement un prédicteur d'épuisement émotionnel lorsque des difficultés de comportement sont présentes dans la classe. Le lien entre ces deux éléments est susceptible de varier selon le niveau d'avancement dans la formation. Selon Fives et al. (2007), le risque de burnout tend à diminuer vers la fin de la formation à l'enseignement, tandis que le sentiment d'efficacité a tendance à augmenter. Ce résultat contredit des études effectuées auprès d'étudiants en médecine, où le risque de burnout tend à augmenter vers la fin de la formation (p. ex., Galán, Sanmartín, Polo, & Giner, 2011), après avoir montré un pic au début des études (Oliva Costa, Santos, Abreu Santos, Melo, & Andrade, 2012). L'étude longitudinale récente de Dicke et al. (2015) basée sur un échantillon important (N= 1740) d'étudiants à l'enseignement au début de leur phase d'insertion (une immersion progressive dans la pratique, à la fin des études théoriques à l'université) contredit les observations de Fives et al. (2007). Leurs résultats montrent que les niveaux d'épuisement émotionnel moyen des étudiants augmentent significativement au bout d'une année. Cette augmentation touche 30% des participants (Dicke et al., 2015). En outre, leurs résultats confirment que les étudiants ayant expérimenté une augmentation du risque d'épuisement émotionnel ont vu diminuer leur sentiment d'efficacité, et vice-versa, ce qui confirme le lien réciproque entre les dimensions du burnout et le SEP.

Un autre facteur de protection à l'égard du burnout est l'intelligence émotionnelle, ou les compétences de gestion des émotions. Cet élément est négativement corrélé aux trois dimensions du burnout, exerçant une influence indirecte sur la satisfaction de vie des étudiants universitaires

(Cazan & Năstasă, 2015). Spécifiquement, moins les étudiants sont capables de réguler, communiquer et se représenter cognitivement leurs émotions, plus ils sont sujets à développer des symptômes du burnout, notamment l'épuisement émotionnel (Genoud & Brodard, 2012). Comme mentionné auparavant, le développement de compétences émotionnelles en formation représente une manière de protéger la santé des futurs enseignants et par extension, celle de leurs élèves (Doudin et al., 2013, 2014). Enfin, le soutien social, spécialement celui fourni par les amis proches (Jacobs & Dodd, 2003), la satisfaction concernant leur choix de carrière (Şahin, 2014) et une vision optimiste face aux difficultés (E. C. Chang, Rand, & Strunk, 2000) peuvent protéger les étudiants de ces symptômes, indépendamment du niveau de stress ressenti.

Synthèse

Le corpus croissant de recherches portant sur les attitudes des étudiants montre qu'ils sont majoritairement positifs à l'égard de l'intégration scolaire. La formation (et plus particulièrement les cours portant directement sur l'intégration) semble avoir des effets positifs sur leurs attitudes. Néanmoins, la plupart de ces recherches ont un design longitudinal avec des temps de mesure avant et après un cours portant sur l'intégration, ce qui empêche d'avoir un aperçu des effets à plus long terme.

En ce qui concerne particulièrement l'intégration d'élèves présentant des DC, les étudiants manifestent des attitudes moins positives, des appréhensions et le sentiment de ne pas être assez préparés pour affronter ces comportements.

Le sentiment d'efficacité personnelle est fortement lié à la mise en place des différentes mesures nécessaires pour l'intégration réussie de ces élèves, y compris la gestion proactive et positive des comportements.

Il est encourageant de constater que la plupart des recherches qui analysent l'évolution de ce sentiment montrent son augmentation à mesure que les étudiants avancent dans leur formation. Spécifiquement, la formation pratique semble apporter le plus pour le développement de ce sentiment, en raison des possibilités d'acquérir des expériences actives de maîtrise.

Quant aux attributions causales, très peu d'études ont été effectuées auprès des étudiants. Certains résultats montreraient néanmoins qu'ils attribuent la plus grande importance aux facteurs individuels de l'élève et une moindre importance à l'influence de l'enseignant et de l'école, ce qui aurait des répercussions sur leur implication à l'égard des élèves en difficulté.

En ce qui concerne l'influence des stéréotypes, des recherches montrent que les étudiants perçoivent et réagissent différemment en fonction du genre et de l'origine de l'élève qui présente des difficultés, ainsi qu'en fonction de leurs conceptions du handicap.

Les compétences émotionnelles représentent un autre aspect qui commence à prendre de l'essor dans la recherche et la formation des futurs enseignants. En effet, les émotions négatives sont liées à l'utilisation de techniques punitives et exclusives, ainsi qu'à une plus forte tendance à signaler des élèves présentant des DC. En conséquence, les chercheurs s'intéressent de plus en plus aux effets de la formation sur les compétences émotionnelles des enseignants, avec des résultats en principe encourageants, non seulement avec le but de protéger les élèves, mais aussi la santé des futurs enseignants.

Le risque de burnout est également considéré dans cette problématique comme un facteur qui est négativement lié aux compétences émotionnelles et au sentiment d'efficacité des étudiants. L'étude de ce phénomène auprès des étudiants universitaires signale un certain nombre de facteurs de risque d'ordre personnel et organisationnel (cf. liés à l'institution de formation). Le volet pratique de la formation peut représenter un facteur de risque supplémentaire pour les étudiants à l'enseignement, du fait de l'ambiguïté des rôles, de la charge de travail qu'elle peut impliquer et de l'importance de la relation avec l'enseignant qui est responsable de leur formation pratique.

Certains auteurs affirment que le risque de burnout aurait tendance à diminuer avec l'avancement de (et l'adaptation à) la formation, alors que d'autres signalent une partie importante d'étudiants chez qui ce processus évolue dans le sens contraire.

Ce constat soutiendrait la thèse émise par certains auteurs (p. ex., Chan, 2003; Fives et al., 2007; Gold, 1985) qui conçoivent le burnout des enseignants comme un processus évolutif qui aurait son origine dans la formation. Néanmoins, la prévalence et l'évolution des symptômes de burnout au début de la formation sont encore inconnues chez les étudiants à l'enseignement. Les conséquences de ces symptômes sur leurs comportements à l'égard des élèves présentant des difficultés de comportement ainsi que sur leurs tendances à l'intégration sont également méconnues.

Problématique et objectifs de la recherche

Ce chapitre a pour objectif d'exposer la problématique de l'étude. Nous commençons par présenter une synthèse de la revue de la littérature, en signalant les convergences et les divergences entre la recherche qui porte sur les étudiants à l'enseignement et celle sur les enseignants en exercice, ainsi que les lacunes dans les connaissances scientifiques en lien avec notre sujet d'étude. Nous formulons par la suite l'objectif principal et les questions de recherche qui guident cette étude. Ensuite, les cinq objectifs spécifiques de ce travail qui découlent des questions de recherche sont énoncés avec leurs hypothèses respectives. Nous présentons le plan conceptuel de la recherche à la fin du chapitre.

4.1 Synthèse de la littérature et objectif de la recherche

Tout d'abord, notre revue de la littérature montre que la scolarisation d'élèves présentant des difficultés de comportement est un phénomène complexe qui est à l'origine d'un débat important, notamment entre la posture qui encourage l'intégration scolaire dans une perspective de droit et celle qui argumente en faveur de services adaptés aux besoins de ces élèves. La recherche contribue à trancher ce débat, en montrant de modestes bénéfices avérés pour ce type d'élèves suite à leur intégration en classe régulière, mais en rendant plus explicites les effets délétères de leur exclusion. Quoi qu'il en soit, les injonctions à l'intégration véhiculées par les politiques éducatives actuelles peuvent impliquer que la présence d'élèves ayant ce type de problématique soit de plus en plus courante dans la classe régulière, mais aussi que de plus en plus d'élèves de la classe régulière soient identifiés comme ayant des difficultés comportementales.

Parmi l'ensemble de facteurs qui influencent la scolarité de ces élèves, il est communément admis que les enseignants détiennent un rôle fondamental. Ces professionnels sont en effet en mesure de soutenir l'élève afin de réduire les conséquences de ses difficultés. Néanmoins, ils peuvent également devenir des acteurs de leur exclusion, car ils sont souvent les premiers à signaler l'élève, processus qui peut aboutir à son éloignement de la classe régulière. Afin de

comprendre comment ces processus d'intégration ou d'exclusion se construisent, nous prenons comme cadre de référence la cognition sociale. Pour rappel, cette approche postule que les croyances, les jugements et les décisions des enseignants guident leur comportement en classe (Shavelson & P. Stern, 1981).

Nous retiendrons de la revue de la littérature que les **enseignants** ont des attitudes majoritairement négatives à l'égard de l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement, notamment en raison de la pénibilité que leurs comportements représentent et des conséquences dommageables que ceux-ci peuvent avoir sur leur santé. Cette posture négative est étroitement liée à leur sentiment d'efficacité personnelle : plus ils se sentent démunis vis-à-vis de ces élèves, plus les attitudes à leur égard sont négatives. Lorsque ce sentiment fait défaut, les enseignants ont plus tendance à se désinvestir de leur rôle, ce qui peut engendrer des réponses punitives et d'exclusion. De même, lorsque ces professionnels ne sont pas capables de maîtriser les émotions désagréables que ces comportements font émerger, ils peuvent avoir des réponses qui mettent en danger l'intégrité de l'élève. Nous avons également vu que la manière de comprendre les difficultés des élèves a une influence importante sur les réponses des enseignants. Un grand consensus émerge de la littérature à ce respect, en montrant que ces professionnels ont tendance à attribuer l'échec scolaire, les difficultés d'apprentissage ou les difficultés de comportement surtout aux caractéristiques de l'élève, alors que l'influence de l'enseignant est généralement reconnue en dernière instance. Or, lorsqu'un enseignant rend l'élève responsable de ses difficultés, il aura tendance à se désinvestir à l'égard de celui-ci, en étant indisponible pour lui fournir de l'aide et en répondant avec des mesures punitives et exclusives.

Les points soulignés illustrent des conséquences dommageables pour les élèves, mais ils peuvent aussi se répercuter négativement sur les enseignants. Lorsque ceux-ci éprouvent un faible sentiment d'efficacité ou lorsqu'ils sont envahis par des émotions désagréables, ils seront plus sensibles au stress professionnel, ce qui peut avoir des implications sur leur santé et sur leur identité professionnelle. Si le stress est récurrent et exacerbé (notamment en raison des comportements des élèves), il peut conduire au burnout, ce qui a son tour aura des conséquences délétères sur la relation des enseignants avec leur groupe-classe.

Par conséquent, nous pouvons affirmer que les croyances ou cognitions des enseignants ont des répercussions importantes sur leurs émotions et réactions vis-à-vis de ces élèves, parfois au détriment du développement de ces derniers. Afin de mieux préparer les enseignants à relever le défi que les comportements perturbateurs peuvent représenter, tout en protégeant tant leur bien-être que celui des élèves, divers auteurs mettent l'accent sur la formation initiale. La recherche sur les cognitions et émotions des étudiants à l'enseignement en relation à l'intégration scolaire prend ainsi de plus en plus d'essor. En partant du principe que les intentions comportementales peuvent

être prédites à partir des attitudes, du sentiment d'efficacité (Ajzen & Fishbein, 2005) et des attributions causales (Weiner, 2000, 2003), les recherches sur cette population se focalisent surtout sur l'influence de la formation sur ces prédicteurs. Toutefois, le nombre d'études sur cette population est beaucoup plus limité que les études qui portent sur les enseignants.

De la revue de la littérature qui porte sur les **étudiants**, nous retiendrons que leurs attitudes semblent être plus positives que celles des enseignants en ce qui concerne l'idée générale de l'intégration scolaire. Néanmoins, lorsqu'il s'agit d'intégrer des élèves présentant des DC, le constat est le même que chez les enseignants : leurs attitudes sont plutôt négatives, des réticences et des appréhensions prévalent. L'influence de la formation sur les attitudes des étudiants vis-à-vis de l'intégration est contrastée. Dans la plupart des cas, elles deviennent plus positives comme résultat des cours portant sur l'intégration, mais la formation pratique semble au contraire être à l'origine d'attitudes négatives. En ce qui concerne le sentiment d'efficacité, il est bien documenté que la formation peut aider à son renforcement, notamment lorsque l'étudiant peut vivre des expériences pratiques positives. Cependant, tout comme les enseignants, les étudiants se sentent peu préparés pour affronter les comportements difficiles en classe et leur efficacité vis-à-vis des situations complexes liées aux difficultés de comportement semble s'affaiblir. Par ailleurs, les étudiants tout comme les enseignants ont tendance à attribuer davantage d'importance aux caractéristiques de l'élève et à considérer l'influence des facteurs scolaires en dernière instance lorsqu'il s'agit d'expliquer l'origine des difficultés de comportement des élèves. Cependant, ce type de recherche est plutôt rare chez les étudiants, et aucune étude à notre connaissance n'analyse le lien entre les attributions concernant l'origine des DC et les réactions potentielles des étudiants.

Par ailleurs, les éléments liés à la cognition des étudiants nous semblent indispensables, mais insuffisants lorsqu'il s'agit d'appréhender leurs réactions dans le cadre des situations complexes pouvant émerger avec les élèves présentant des difficultés de comportement. Ainsi, nous mettons l'accent sur l'importance de tenir compte des émotions dans cette problématique, car il s'agit d'une composante essentielle qui influencera leur manière de répondre à ces situations. Nous avons mentionné que certaines émotions peuvent impacter négativement la relation des enseignants avec leurs élèves lorsqu'elles ne sont pas régulées. Chez les étudiants, des recherches laissent entrevoir le rôle médiateur des émotions sur le lien entre leurs croyances et leurs comportements à l'égard des élèves présentant des difficultés de comportement. Du fait de l'importance des émotions sur la pratique des futurs enseignants, la formation est plébiscitée comme un lieu pour développer des compétences émotionnelles. Toutefois, les recherches sur leur évolution ainsi que sur les effets que ces compétences peuvent avoir sur le comportement de futurs enseignants sont relativement rares, notamment dans le cadre des situations suscitées par des élèves ayant des difficultés comportementales.

Ces compétences sont étroitement liées à la santé des futurs enseignants, notamment en ce qui concerne le risque de burnout. En effet, certains auteurs affirment que le burnout des enseignants peut commencer à se développer pendant la formation. De même que pour les enseignants, les difficultés de comportement auxquelles les étudiants doivent faire face pendant les stages ont été mises en évidence comme un facteur de stress important. D'autres similitudes sont constatées entre les étudiants et les enseignants, notamment la charge de travail perçue comme facteurs de risque de ce phénomène. Toutefois, les étudiants sont confrontés à des situations spécifiques à leur statut qui peuvent générer des émotions désagréables et un stress supplémentaire pendant la formation. C'est notamment le cas du jonglage entre les identités d'enseignant (en stage) et d'étudiant (à l'université) qui résulte de la formation en alternance. Par ailleurs, si le lien entre les compétences émotionnelles, le sentiment d'efficacité et le risque de burnout semble bien établi tant chez les étudiants que chez les enseignants, peu d'études analysent l'influence du burnout sur les croyances, émotions ou réactions des futurs enseignants.

Enfin, nous pouvons extraire de notre revue de la littérature que la manière des enseignants et des étudiants de comprendre les comportements de leurs élèves dépend d'un certain nombre de variables externes. Notamment, certaines **caractéristiques des élèves** peuvent influencer cette perception, au travers par exemple de stéréotypes rattachés au genre ou à l'origine de l'élève. Plusieurs recherches ont démontré que tant les étudiants que les enseignants réagissent différemment lorsque ces variables sont examinées, ce qui peut engendrer des problèmes d'équité à l'égard des élèves. Outre les différences de prévalence qui peuvent être « objectivement » observées en fonction du genre, cet argument pourrait contribuer à expliquer la prédominance de garçons et d'élèves étrangers dans les programmes d'enseignement spécial et dans les statistiques d'exclusion scolaire qui ressort de la littérature.

Par ailleurs, il convient de noter que la plupart des recherches qui portent sur les étudiants visent le milieu ou la fin de la formation. Ceci implique qu'ils ont déjà été exposés à des connaissances et des expériences qui ont certainement influencé leur manière de se représenter leur future pratique. Aucune étude n'a toutefois abordé ces caractéristiques chez des **étudiants en début de formation**, notamment en lien avec l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement. Si nous ne connaissons pas leurs croyances initiales, comment savoir quels besoins aborder dans la formation ? Boraita et Crahay (2008) affirment que « les programmes de formation devraient être organisés de façon à pouvoir expliciter, identifier, comprendre et travailler les croyances initiales des étudiants » (p. 118). Ainsi, l'évaluation de l'effet de la confrontation de ces croyances initiales avec la formation théorique et pratique est un point de départ pour une meilleure organisation de cette formation. En outre, les étudiants qui entrent dans la formation présentent des caractéristiques spécifiques, notamment en raison des effets de la transition dont ils font l'expérience. Le cumul des facteurs de risque ajoutés au stress engendré par l'entrée dans la

formation représente une forte charge émotionnelle pour les étudiants novices. Toutefois, l'influence de ces facteurs sur la santé des étudiants à l'enseignement a rarement été abordée, notamment en ce qui concerne le risque de burnout, ainsi que le lien entre ce phénomène et les croyances et les émotions des étudiants novices.

Dans ce cadre, l'**objectif général** de cette thèse est d'étudier les cognitions sociales, les émotions et les intentions d'agir des étudiants en début de formation à l'égard de l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement, tout en tenant compte des caractéristiques des élèves et de l'adaptation des étudiants à la formation. Nous portons un intérêt particulier au conflit potentiel que ces éléments éprouveront comme résultat de l'entrée dans la formation, notamment du fait de la confrontation des croyances initiales liées au métier enseignant et les connaissances acquises pendant les premiers mois de formation. Afin de combler les lacunes évoquées et de contribuer à la formation des futurs enseignants à partir des bases scientifiques, cette recherche pose quatre questions de recherche :

1. Quelles sont les cognitions sociales, les émotions et les intentions d'agir des étudiants à l'enseignement à l'égard d'élèves présentant des difficultés de comportement :
 - 1a. Au début et à la fin du premier semestre de formation ?
 - 1b. Quelles différences existent entre le début et la fin du premier semestre de formation ?
2. De quelle manière le risque de burnout est-il lié aux cognitions sociales, aux émotions et aux intentions d'agir des étudiants à l'enseignement à l'égard d'élèves présentant des difficultés comportementales ?
3. Comment le genre et l'origine de l'élève présentant des difficultés de comportement influencent-ils les cognitions sociales, les émotions et les intentions d'agir des étudiants à l'enseignement à son égard ?
4. Dans quelle mesure les cognitions sociales et les émotions des étudiants à l'enseignement influencent-elles leurs intentions à privilégier des pratiques intégratives ou exclusives vis-à-vis d'un élève présentant des difficultés de comportement ?

4.2 Objectifs spécifiques et hypothèses de recherche

Chacun de ces questionnements nous amène à un objectif spécifique de recherche que nous énumérons par la suite.

4.2.1 Cognitions sociales, émotions et intentions d'agir des étudiants à l'égard d'élèves présentant des difficultés de comportement

Cet objectif vise à répondre à la première question de recherche, c'est-à-dire analyser les cognitions sociales, les émotions et les intentions d'agir des étudiants à l'enseignement à l'égard d'élèves présentant des difficultés comportementales (opérationnalisé par les attitudes [V1], le sentiment d'efficacité [V2], les émotions [V3], les attributions causales [V4], et les intentions d'agir [V5]), ainsi que les éventuelles différences entre le début et la fin du premier semestre de formation. Afin de répondre à cette question, nous analysons dans un premier temps de manière descriptive ces éléments auprès des étudiants au début de la formation (primo-entrants) et des étudiants à la fin du premier semestre. Dans un deuxième temps, nous comparons leurs points de vue afin d'identifier d'éventuels changements pouvant être attribués à la formation. Nous supposons que les différents éléments analysés vont diverger entre le début et la fin du premier semestre de formation. En lien avec la revue de la littérature, nous proposons les hypothèses suivantes :

Hypothèses

- 1.1** Les attitudes des étudiants en fin du semestre sont plus positives que celles de leurs collègues primo-entrants.
- 1.2** Les étudiants en fin du premier semestre ont un sentiment d'efficacité plus élevé que les étudiants primo-entrants.
- 1.3** Les étudiants en fin du premier semestre régulent davantage les émotions pouvant porter préjudice à l'élève (cf. mépris, dégoût) que leurs collègues primo-entrants.
- 1.4** Les étudiants en fin du premier semestre ont tendance à attribuer plus d'importance aux facteurs scolaires (y compris le rôle de l'enseignant) et moins aux facteurs individuels concernant l'origine des comportements de l'élève, en comparaison avec leurs collègues primo-entrants.
- 1.5** Les étudiants en fin du premier semestre ont une intention plus marquée de faire appel à des stratégies intégratives que les étudiants primo-entrants. Au contraire, ils manifestent une plus faible intention de proposer des mesures exclusives et de signaler l'élève que leurs collègues qui commencent la formation.

4.2.2 Lien entre le risque de burnout et les cognitions sociales, émotions et intentions d’agir des étudiants à l’égard d’élèves présentant des difficultés de comportement

Le deuxième objectif spécifique découle de la deuxième question de recherche et s’intéresse au lien entre le risque de burnout des étudiants [V6] et leurs cognitions sociales, émotions et intentions d’agir à l’égard d’élèves présentant des difficultés comportementales. Pour rappel, nous avons porté notre choix sur le burnout comme un indicateur de la santé psychologique des étudiants et de leur adaptation à la formation. Comme présenté dans le cadre théorique, il a été démontré que ce phénomène influence de manière importante les attitudes, le sentiment d’efficacité et les émotions des enseignants. De manière analogue, nous supposons que les dimensions du burnout seront aussi liées avec ces éléments chez les étudiants à l’enseignement.

Afin de répondre à cette question, nous évaluons tout d’abord le risque de burnout des étudiants et analysons les éventuelles différences entre le début et la fin du premier semestre. Ensuite, nous analysons les relations des dimensions du burnout avec les variables mentionnées auparavant. En raison de la nature exploratoire de cette démarche, nous ne proposons pas d’hypothèses pour cette question.

4.2.3 Influence du genre et de l’origine de l’élève présentant des difficultés de comportement sur les cognitions sociales, émotions et intentions d’agir des étudiants

Le troisième objectif spécifique de cette recherche fait référence à l’influence du genre et de l’origine de l’élève [V7] sur les attributions causales, les émotions et les intentions des étudiants à l’enseignement d’intégrer ou d’exclure un élève présentant des DC. Basés sur la littérature exposée précédemment, nous proposons les hypothèses suivantes.

Hypothèses

3.1 Les garçons suscitent davantage d’émotions potentiellement dommageables pour l’élève (cf. mépris, dégoût) que les filles.

3.2 Les attributions causales des étudiants varient en fonction du genre et de l’origine de l’élève. Les facteurs individuels sont plus prédominants lorsqu’il s’agit d’un garçon ou d’un élève d’origine étrangère.

3.3 Les garçons et les élèves d’origine étrangère suscitent davantage l’intention de faire appel à des pratiques exclusives.

4.2.4 Influence des cognitions sociales et des émotions des étudiants sur leurs intentions d'intégrer ou d'exclure un élève présentant des difficultés de comportement

Le dernier objectif spécifique de notre recherche vise à analyser dans quelle mesure les attitudes, le sentiment d'efficacité, les attributions causales et les émotions des étudiants à l'enseignement [V1–V4] influencent leurs intentions d'agir [V5] vis-à-vis d'un élève présentant des difficultés de comportement. Le but est de dégager un modèle explicatif des facteurs qui influencent les intentions des étudiants de mettre en place des mesures intégratives ou exclusives face à une situation complexe pouvant émerger avec un élève présentant des DC.

4.3 Plan conceptuel de la recherche

La revue de la littérature et les questions de recherche font émerger un certain nombre de relations entre les variables dont la vue d'ensemble peut paraître complexe au premier abord. La Figure 4.1 présente le plan conceptuel réunissant les différentes variables ainsi que les liens que nous souhaitons analyser.

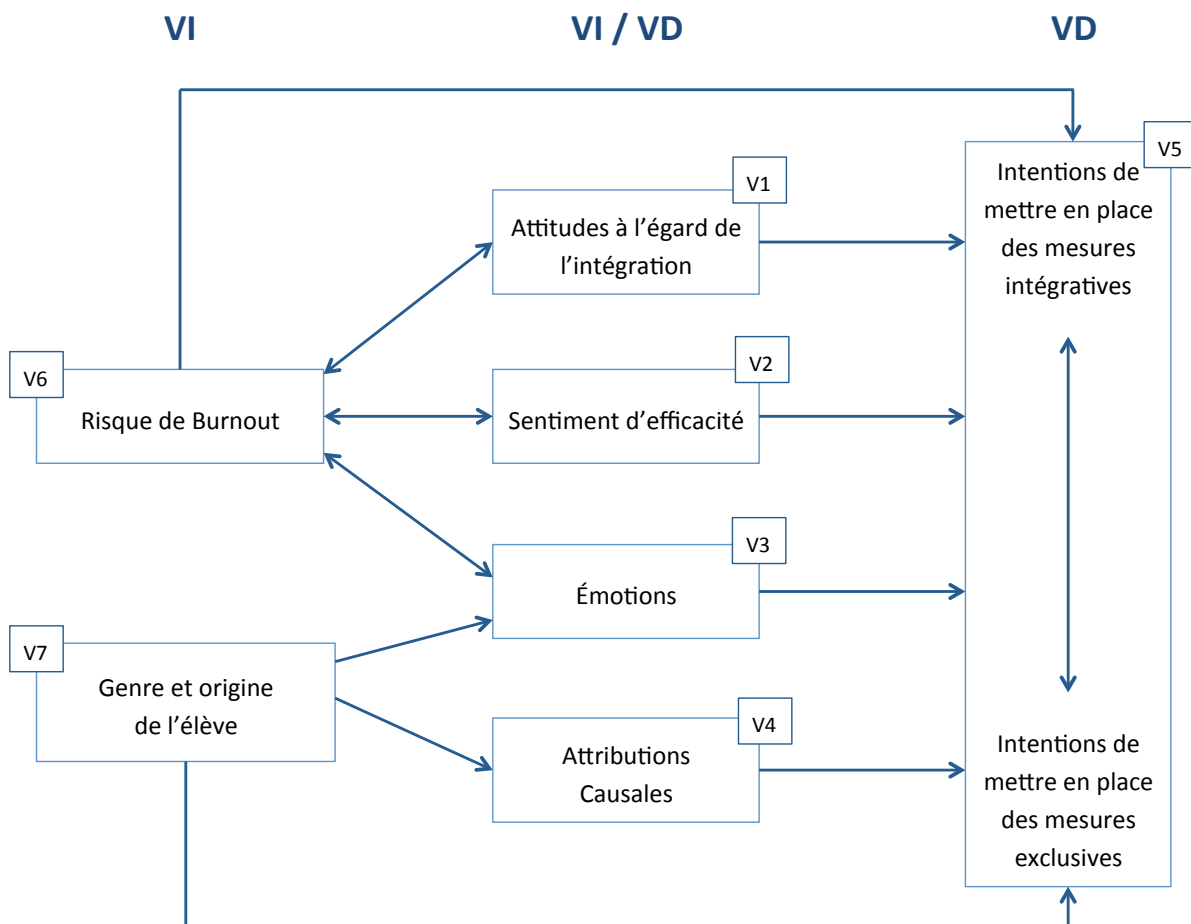


Figure 4.1. Plan conceptuel de la recherche.

“It does take great maturity to understand that the opinion we are arguing for is merely the hypothesis we favor, necessarily imperfect, probably transitory, which only very limited minds can declare to be a certainty or a truth.”

— *Milan Kundera (Encounter)*

Partie Empirique

“It is a capital mistake to theorize before one has data. Insensibly one begins to twist facts to suit theories, instead of theories to suit facts.”

– Arthur Conan Doyle, *Sherlock Holmes*

5

Méthodologie

Cette recherche s’est inscrite dans une démarche hypothético-déductive et a fait appel à une méthodologie quantitative, prédominante dans les études sur le même sujet. Dans ce chapitre, nous présentons les caractéristiques de notre échantillon, en clarifiant d’abord le contexte de la formation. Ensuite, nous exposons de manière détaillée le contenu et les caractéristiques des instruments utilisés. Enfin, nous indiquons la démarche suivie ainsi que les analyses utilisées pour traiter les données.

5.1 Mise en contexte

Les participants de cette recherche sont issus d’une cohorte d’étudiants de Bachelor of arts (BA) en enseignement pour les degrés préscolaire et primaire d’une institution de formation en Suisse romande. Cette formation professionnelle de niveau tertiaire se base sur un référentiel comprenant onze compétences clés, communes à la plupart des formations d’enseignants dispensées en Suisse. Elle permet aux étudiants d’obtenir un diplôme d’enseignement selon deux profils : premier cycle (1^e à 4^e année) et deuxième cycle (5^e à 8^e année). La durée de la formation est en principe de six semestres à plein temps.

Il s’agit d’une formation en alternance où les stages représentent un investissement important de la part de l’étudiant dès le début de la formation. La première année comprend environ 5 semaines de stage bloc (dont 2 avant le début de la formation), ainsi qu’une demi-journée de stage par semaine. En ce qui concerne le contenu théorique, les étudiants en première année suivent de manière obligatoire un cours au premier semestre qui comprend notamment une première approche à la thématique de l’intégration scolaire.

5.2 Participants

Quatre cent sept étudiants en première année de la formation décrite auparavant (**étudiants novices**) ont participé à cette recherche. Notre échantillon total comprend deux sous-groupes ou sous-échantillons d'étudiants recrutés au début et à la fin du premier semestre :

- Étudiants primo-entrants (n = 189), ayant participé à la recherche après deux semaines de stage d'observation et une semaine d'avoir commencé la formation théorique.
- Étudiants en fin du semestre (n = 218), ayant répondu au questionnaire deux semaines avant la fin du premier semestre.

Comme annoncé dans la problématique, le but de ce double échantillon était de comparer le positionnement d'étudiants au début de la formation à l'égard de l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement, avec celui d'étudiants ayant suivi un semestre de formation. Bien qu'une étude longitudinale aurait été le choix idéal permettant d'évaluer l'influence de la formation sur ces aspects, nous avons eu d'importantes contraintes administratives et d'accès au terrain qui ont empêché cette démarche. Toutefois, la comparaison de deux groupes ayant des caractéristiques sociodémographiques similaires peut également nous permettre d'inférer l'influence de ces premiers mois de formation théorique et pratique.

5.2.1 Démarche de la récolte des données et critères d'exclusion

Les participants ont été recrutés dans un cours correspondant à la première année de formation. Le professeur responsable du cours où le questionnaire a été distribué a encouragé les étudiants à lire les consignes attentivement et à répondre de la manière la plus proche que possible de leur point de vue, tout en garantissant l'anonymat des réponses. Il s'est ensuite engagé à faire une restitution aux étudiants sur certains résultats en accord avec le contenu du cours, ce qui avait pour but d'augmenter leur intérêt et implication. Vu que le questionnaire faisait partie du cours, les étudiants étaient contraints d'y répondre.

La première récolte des données a eu lieu vers la fin du semestre d'automne de l'année scolaire 2013–2014. Trois-cents cinquante-huit questionnaires ont été distribués, ce qui correspond au nombre d'étudiants inscrits au cours. La deuxième récolte des données a eu lieu au début du semestre d'automne de l'année scolaire 2014–2015, pour laquelle 240 questionnaires ont été distribués, chiffre correspondant au nombre d'étudiants inscrits pour cette année-là. La passation a duré environ 35 minutes dans les deux occasions.

Du fait des caractéristiques de la formation, certains étudiants en 2^e ou en 3^e année ont également la possibilité de suivre ce cours. En raison de l'objectif de cette recherche, ces étudiants ont automatiquement été exclus de l'étude (dont 15 pour la première passation et 12 pour la

deuxième). Les questionnaires présentant plus de 15 % de réponses manquantes dans une sous-échelle ou de multiples réponses manquantes dans plusieurs sous-échelles ont été éliminés (34 questionnaires au total, dont 19 et 15, respectivement). Le reste des questionnaires manquants sont attribués aux absences, ce qui correspond à un taux de retour de 82.89 % pour les étudiants primo-entrants et de 60.89 % pour les étudiants en fin de semestre. Nous pouvons donc considérer nos sous-échantillons comme représentatifs.

5.2.2 Caractéristiques de l'échantillon

Le critère sur lequel s'est basée la sélection des participants était l'accessibilité. Il s'agit donc d'un échantillon non probabiliste, à choix raisonné. Il est composé de 407 étudiants en première année de bachelor, dont 359 femmes (88.2 %) et 48 hommes (11.8 %). Cette proportion correspond aux données nationales qui montrent une claire prédominance de femmes dans l'enseignement primaire et préscolaire (OFS, 2014a). L'âge moyen des participants était de 21.7 ans (± 4.31). La plupart d'entre eux visaient l'enseignement au deuxième cycle (61.3 %) tandis qu'une minorité visait le premier (38.6 %). Le tableau 5.1 montre que la proportion de femmes est similaire dans les deux sous-échantillons (89.4 % et 87.2 %, respectivement), de même que la distribution de l'âge des participants (une grande majorité appartient à la catégorie de 18 à 25 ans). La proportion d'étudiants qui suivaient la formation pour le premier cycle est d'environ 40 % et pour ceux qui visaient le deuxième cycle est d'environ 60 % dans les deux groupes. Il s'agit donc de deux groupes ayant des caractéristiques analogues, ce qui pour nous justifie leur comparaison.

Tableau 5.1. Caractéristiques sociodémographiques des deux sous-échantillons (N = 407).

Caractéristiques	Étudiants primo-entrants (n = 189)		Étudiants en fin du semestre (n = 218)		
	n	%	n	%	
genre					
	<i>hommes</i>	20	10.6	28	12.8
	<i>femmes</i>	169	89.4	190	87.2
âge	<i>18 – 25</i>	173	91.5	197	90.4
	<i>26 – 32</i>	10	5.3	12	5.5
	<i>33 – 39</i>	3	1.6	5	2.3
	<i>40 – 47</i>	3	1.6	4	1.8
type de formation	<i>cycle 1</i>	74	39.2	83	38.1
	<i>cycle 2</i>	114	60.3	135	61.9

Note. La moyenne d'âge des étudiants primo-entrants était de 21.9 ans (± 4.33) et celle des étudiants en fin du semestre de 21.54 ans (± 4.29).

5.3 Instrument de mesure

Cette étude a utilisé un instrument de mesure composé de sept échelles structurées en trois parties (figure 5.1).

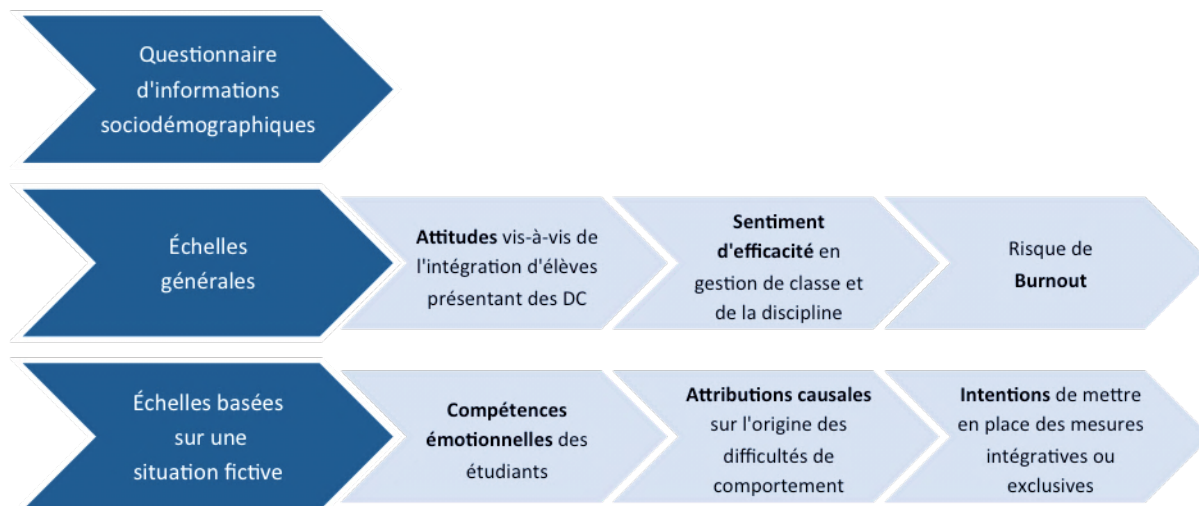


Figure 5.1. Structure de l'instrument de mesure.

5.3.1 Questionnaire d'informations sociodémographiques

Cette première partie comprenait quatre questions sur le genre, l'âge et l'année de formation des étudiants, ainsi que sur le type de formation suivie (cycle 1 ou 2 ; voir annexe 2.1).

5.3.2 Échelles générales

Nous avons adapté des instruments publiés et validés en anglais afin d'évaluer trois aspects généraux chez les étudiants novices : 1) leurs attitudes vis-à-vis de l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement, 2) leur sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe et de la discipline ; 3) leur éventuel risque de burnout. Le choix des échelles a été effectué en fonction de leurs propriétés psychométriques, leur pertinence par rapport à la thématique de recherche et leur brièveté. Les échelles ont d'abord été traduites par l'auteure, puis corrigées et homologuées par une équipe de cinq chercheurs qui ont évalué la rédaction et la clarté des items. Un prétest a ensuite été réalisé auprès d'une dizaine d'étudiants qui ont fait un retour sur la clarté des consignes et la formulation des items. Cette procédure correspond aux trois premières étapes de la méthodologie de validation transculturelle proposée par Vallerand (1989). Les caractéristiques de chacune des échelles utilisées sont décrites ci-dessous de manière détaillée.

5.3.2.1 *Échelle d'attitudes vis-à-vis de l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement*

L'échelle MATIES (Multidimensional Attitudes Towards Inclusive Education Scale) a été initialement développée par Mahat (2008) afin d'évaluer les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP). Elle tient compte des aspects sociaux, physiques et curriculaires de l'intégration scolaire. Cette échelle comprend 18 items divisés en trois dimensions, avec six items pour évaluer chacune d'entre elles.

1. La **dimension cognitive** évalue les croyances en lien avec l'intégration scolaire. Elle comprend des items à connotation positive (cf. « Je crois que l'intégration scolaire favorise les comportements sociaux appropriés chez les élèves BEP ») et négative (cf. « Je crois que les élèves BEP devraient être scolarisés dans des classes et des écoles d'enseignement spécialisé »).
2. La **dimension affective** explore les sentiments et les émotions que les enseignants éprouveraient à l'égard de l'intégration d'élèves BEP. Les items sont tous à connotation négative (p. ex., « Je suis mal à l'aise d'intégrer des élèves BEP dans une classe régulière avec d'autres élèves qui ne présentent pas des difficultés »).
3. La **dimension conative** évalue les intentions des enseignants d'encourager ou pas une visée intégrative. Les items sont à connotation positive (p. ex., « Je suis disposé(e) à modifier l'environnement physique afin d'intégrer les élèves BEP dans la classe régulière »).

Chaque item était évalué par une échelle de type Likert sur six points (allant de « tout à fait en désaccord » à « tout à fait d'accord »). En inversant les valeurs des items à connotation négative, il est possible de calculer les scores moyens pour les trois dimensions. Des scores élevés indiquent des attitudes plutôt positives et des scores faibles indiquent au contraire des attitudes plutôt négatives vis-à-vis de l'intégration scolaire (Mahat, 2008).

La version originale de cette échelle a fait preuve de qualités psychométriques satisfaisantes. Dans l'étude originale, tous les items ont eu des coefficients de saturation supérieurs à 0.5 (Mahat, 2008). Les indices de validité structurelle et de validité convergente ainsi que les critères de fiabilité ont également été corrects pour chaque dimension (voir tableau 5.2). Pour l'indice de validité structurelle, les valeurs se rapprochant de 1 indiquent que chaque item contribue de manière unique à l'interprétation de la variable (cf. que les items ne sont pas redondants). Les valeurs de l'indice de validité convergente se rapprochant de 1 indiquent la mesure dans laquelle les niveaux d'accord des enseignants peuvent être discriminés (cf. différents niveaux d'attitudes parmi les enseignants). La fiabilité des sous-échelles était également satisfaisante dans les trois cas. En effet, un α de Cronbach d'une valeur supérieure à .70 représente une mesure acceptable de la consistance interne d'une échelle (Kline, 1999).

Tableau 5.2. Validité et fiabilité de la MATIES (Mahat, 2008).

Sous-échelle	Validité structurelle	Validité convergente	Fiabilité (α de Cronbach)
Dimension cognitive	.98	.81	.77
Dimension affective	.95	.94	.78
Dimension conative	.91	.75	.91

En 2013, MacFarlane et Woolfson ont adapté l'échelle de Mahat (2008) afin d'évaluer les attitudes d'enseignants vis-à-vis de l'intégration d'élèves présentant des difficultés sociales, émotionnelles et comportementales (annexe 2.2.1). Pour ce faire, ils ont remplacé le terme élève BEP avec celui de *children with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD)*. Dans leur recherche, les auteurs ont reporté des α supérieurs à .75 pour les dimensions cognitive et affective, indiquant ainsi une fiabilité adéquate pour ces deux dimensions du MATIES (MacFarlane & Woolfson, 2013). Les auteurs n'utilisent pas la troisième dimension dans leur recherche. En conséquence, ils ne rapportent pas l'index de fiabilité pour la dimension conative.

Notre recherche a repris la version de l'échelle modifiée par MacFarlane et Woolfson (2013) afin d'évaluer les attitudes des étudiants à l'égard de l'intégration d'élèves présentant des DC. La version originale a été traduite suite à l'obtention du consentement de l'auteure principale. Nous présentons la version définitive à l'annexe 2.2.2.

5.3.2.2 Échelle d'efficacité personnelle concernant la gestion de classe et la discipline

L'échelle que nous avons utilisée pour évaluer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants concernant la gestion de classe et la discipline (Emmer & Hickman, 1991; annexe 2.3.1) se base sur l'échelle de Gibson et Dembo (1984), un des premiers instruments développés afin d'analyser le sentiment d'efficacité des enseignants. La version d'Emmer et Hickman est composée de 36 items évalués par une échelle de Likert sur six points (de « tout à fait en désaccord » à « tout à fait d'accord »). Elle comprend trois dimensions :

1. le **sentiment d'efficacité en gestion de la classe et de la discipline** est évalué par 14 items sur la perception de l'enseignant en relation à ses compétences dans ce domaine (cf. « Je suis capable d'empêcher que quelques élèves perturbateurs dérangent toute une classe ») ;
2. l'**influence externe** est évaluée par 14 items concernant des croyances sur l'influence d'éléments externes à l'enseignement sur le comportement et les résultats des élèves (cf. « Je pense qu'il est impossible de discipliner efficacement certains élèves »). Plusieurs items de

cette échelle correspondent à la dimension « sentiment d'efficacité de l'enseignant » (*teaching efficacy*) de Gibson et Dembo (1984), et sont pour la plupart formulés de manière négative ;

3. le **sentiment d'efficacité personnelle général** reprend presque la totalité des items (sept au total) de cette sous-échelle de Gibson et Dembo (cf. « Quand un élève obtient une meilleure note que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner »).

D'une manière générale, les caractéristiques psychométriques de l'échelle d'Emmer et Hickman (1991) étaient satisfaisantes dans l'étude originale. La consistance interne des dimensions était suffisante ($\alpha = .79$, $\alpha = .77$ et $\alpha = .68$, respectivement). Cet instrument avait montré une fiabilité test-retest (cohérence temporelle) modérée, mais supérieure à .70 pour les trois échelles. Toutefois, certains items présentaient des coefficients de saturation faibles et d'autres des concomitances entre deux facteurs, ce qui peut être problématique pour l'utilisation de l'échelle.

Il est important de signaler que le processus de validation réalisé par Emmer et Hickman (1991) a été effectué auprès d'un échantillon d'étudiants à l'enseignement. Son utilisation préalable avec cette population a guidé notre choix sur cet instrument, au détriment d'autres échelles ayant des caractéristiques psychométriques plus solides, validées principalement auprès des enseignants (p. ex., la Teacher Sense of Efficacy Scale, TSES; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). De plus, les sous-échelles qui évaluent l'influence externe et la gestion de la classe nous intéressent tout particulièrement du fait de notre thématique de recherche. Pour ces raisons, nous avons décidé d'utiliser cette échelle, en reprenant la traduction de Dussault, Villeneuve et Deaudelin (2001) pour les items adaptés du questionnaire de Gibson et Dembo (1986), avec des modifications visant à faciliter sa compréhension dans un contexte suisse romand. Pour les items créés par Emmer et Hickman, nous avons effectué le processus de traduction inspiré sur la démarche proposée par Vallerand (1998) mentionnée auparavant. La version définitive de l'échelle est présentée à l'annexe 2.3.2.

5.3.2.3 Échelle pour évaluer le risque de burnout des étudiants

La version du Maslach Burnout Inventory (MBI-SS ; annexe 2.4.1) destinée à analyser le risque de burnout chez les étudiants a été adaptée par Schaufeli, Martinez, et al. (2002). L'échelle comprend 16 items au total, correspondant aux trois dimensions du burnout :

1. **L'épuisement émotionnel**, qui consiste en un état de fatigue ou de surmenage face aux demandes engendrées par la formation. Cette sous-échelle comprend cinq items à connotation négative (cf. « Je me sens émotionnellement vidé(e) par mes études ») ;

2. le **cynisme**, représentant une attitude cynique ou détachée à l'égard de la formation, comprend cinq items aussi à connotation négative (cf. « Je doute parfois de l'importance de mes études ») ;
3. l'**efficacité dans les études** comprend six items à connotation positive (cf. « Je pense être plutôt efficace dans mes études »).

Les items étaient évalués par une échelle de type Likert sur sept points (de « jamais » à « tous les jours »). Des niveaux élevés d'épuisement émotionnel et de cynisme accompagnés d'une faible efficacité dans les études indiquent un risque de burnout important.

Le MBI-SS présente des caractéristiques psychométriques très solides qui ont largement été démontrées. La structure tridimensionnelle a été vérifiée à plusieurs reprises (p. ex., Bresó et al., 2007; Carlotto & Gonçalves Câmara, 2006; Maroco & Tecedor, 2009; Q. Hu & Schaufeli, 2011; Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma, & Bakker, 2002), et la fiabilité des trois dimensions est satisfaisante, variant entre $\alpha = .60$ et $\alpha = .80$, en fonction des études et des échantillons. La version que nous avons utilisée (annexe 2.4.2) a été traduite en français et adaptée au contexte suisse romand par Frey (2014). Toutefois, cette version n'a jamais été objet d'une évaluation psychométrique.

5.3.3 Échelles basées sur une situation fictive mettant en scène un élève présentant des difficultés de comportement.

L'ambiguïté du concept « difficultés de comportement » peut entraîner des complications méthodologiques plus ou moins importantes. Afin de réduire la diversité de significations que ce concept peut évoquer, nous avons fait recours à une vignette de cas. En effet, selon Avramidis et Norwich (2008), les vignettes fournissent des descriptions claires qui atténuent le problème des interprétations multiples, constituant ainsi un outil pratique pour l'étude des cognitions et des émotions des enseignants (Poulou & Norwich, 2001). C'est pourquoi plusieurs auteurs ont fait appel à cet outil de recherche dans diverses études sur les attitudes, les attributions causales, les émotions et les interventions à l'école (p. ex., Brady & Woolfson, 2008; Curchod-Ruedi et al., 2010; Doudin & Curchod-Ruedi, 2007; Ho, 2004; Hughes et al., 1993; Poulou & Norwich, 2000b; Rakap & Kaczmarek, 2010).

La vignette que nous avons utilisée dans cette recherche (figure 5.2) représente une situation fictive, mais réaliste d'un élève présentant des DC qui agresse physiquement un de ses camarades. Elle a été adaptée des travaux de Doudin et Curchod-Ruedi (2010). Les compétences émotionnelles, les attributions causales et les intentions d'agir des étudiants novices ont été examinées à l'aide de cette situation fictive. Les échelles qui nous ont permis d'évaluer ces aspects sont décrites ci-dessous de manière plus détaillée.

Jean est un élève d'origine suisse qui est dans la classe où vous effectuez votre stage. En classe, il parle constamment sans avoir levé la main, il oublie fréquemment ses affaires et vous interrompt souvent. Il lui arrive d'insulter ou de taper ses camarades, mais il dit que c'est seulement pour rigoler. Aujourd'hui, il a commencé une bagarre dans la cour pendant la récréation. Quand vous venez vers Jean pour le réprimander, il vous insulte en ajoutant qu'il en a marre de l'école et part en courant.

Figure 5.2. Situation fictive utilisée dans la recherche.

5.3.3.1 *Échelle sur la compétence émotionnelle des étudiants*

Cette échelle reprend presque dans son intégralité le « Questionnaire sur la compétence émotionnelle des enseignants face à une situation de violence » de Doudin et Curchod-Ruedi (2010). Elle comprend deux parties. Tout d'abord, les étudiants devaient noter l'intensité avec laquelle ils ressentiraient huit émotions (colère, peur, tristesse, dégoût, mépris, surprise, culpabilité et honte) face à la situation fictive décrite dans la vignette. Ensuite, ils devaient noter l'intensité des émotions qu'ils manifesteraient à l'élève après cette situation.

L'intensité de chaque émotion était notée selon une échelle de type Likert en quatre niveaux (de « nulle » à « très forte »). Ce questionnaire nous a permis de calculer un score ou indice d'intensité émotionnelle pour chaque item, ainsi que d'inférer la capacité des étudiants à réguler leurs émotions. En effet, la différence d'intensité entre les émotions ressenties et les manifestées est considérée comme un indicateur de régulation émotionnelle. Cette échelle n'a jamais fait objet d'une évaluation psychométrique préalablement. L'annexe 2.5 présente la version définitive du questionnaire.

5.3.3.2 *Échelle d'attributions causales sur l'origine des difficultés de comportement*

Nous avons créé cette échelle en reprenant des éléments des études de Medway (1979), de Bouchamma (2002) de Poulou et Norwich (2002) et de Schürch et Doudin (2017) discutés dans le cadre théorique. Le but était d'analyser le poids ou l'influence que les étudiants attribuent à quatre facteurs ou dimensions comme cause probable des comportements de l'élève présenté dans la vignette :

1. **Facteurs familiaux** (cf. « Des exigences parentales très strictes ») ;
2. **Facteurs scolaires** (cf. « Des techniques d'enseignement inadéquates ») ;
3. **Facteurs sociétaux** (cf. « La violence constamment présente dans les médias ») ;
4. **Facteurs individuels** (cf. « La personnalité ou le tempérament de l'élève »).

Chaque dimension est composée par cinq items, évalués sur une échelle de Likert en six points (de « tout à fait improbable » à « tout à fait probable »). La version définitive de l'échelle est présentée à l'annexe 2.6.

5.3.3.3 *Échelle des intentions des étudiants de mettre en place des mesures intégratives ou exclusives vis-à-vis d'un élève présentant des difficultés de comportement*

À ce jour et à notre connaissance, aucune échelle n'est disponible pour évaluer des pratiques d'exclusion ou d'intégration en milieu scolaire. En outre, les mesures éducatives et de soutien sont très diverses et varient selon les politiques éducatives et le contexte local. Pour cette raison, nous avons créé une échelle basée sur certaines pratiques mises en avant comme faisant partie d'une pédagogie intégrative (p. ex., Mahat, 2008) et d'autres considérées comme exclusives (ou ségrégatives, en lien avec le continuum proposé par Ramel et Lonchamp, 2009, mentionné dans le cadre théorique). Tous les items correspondent à des pratiques plus ou moins courantes dans le système scolaire local.

Basée sur la vignette de cas, cette échelle contient 12 items : six exemples de pratiques intégratives (cf. « impliquer l'élève dans la classe et le responsabiliser davantage »), et six exemples de pratiques ségrégatives ou d'exclusion (cf. « faire une demande de placement dans une classe spéciale »). Les items sont formulés de manière à rappeler à l'étudiant le genre et l'origine de l'élève de la vignette et sont évalués sur une échelle de Likert en six points (de « tout à fait improbable » à « tout à fait probable »). La somme des valeurs de tous les items (en inversant les valeurs de l'échelle ségrégative) devrait produire un score permettant de situer les étudiants dans un continuum de tendances plus ou moins intégratives. L'échelle est présentée à l'annexe 2.7.

5.4 Démarche et Conception de l'Étude

Pour rappel, le troisième objectif de cette recherche vise à analyser l'influence du genre et de l'origine de l'élève sur les émotions, les attributions causales et les réactions des étudiants novices. Ainsi, notre étude a suivi un design randomisé quasi expérimental, où le genre et l'origine de l'élève présenté dans la vignette ont été manipulés, donnant ainsi lieu à quatre conditions différentes (ou quatre vignettes) : *Jean* – garçon suisse, *Jerin* – garçon étranger, *Jeanne* – fille suisse et *Jera* – fille étrangère.

Les questionnaires ont été distribués de manière aléatoire en veillant à garder une proportion équitable pour les quatre conditions. Les participants n'ont pas été informés de cette manipulation. Le tableau 5.3 présente la distribution des participants pour chaque condition. Nous y observons que la distribution totale des participants est plutôt équilibrée, correspondant environ à 25 % par

type de vignette. Cette distribution est moins homogène chez les étudiants primo-entrants, comparativement aux étudiants en fin de semestre.

Tableau 5.3. Distribution des participants par type de vignette.

Type de vignette	Étudiants primo-entrants (n = 189)		Étudiants en fin du semestre (n = 218)		Total (N = 407)	
	n	%	n	%	n	%
Fille suisse	44	23.3	56	25.7	100	24.6
Fille étrangère	49	25.9	56	25.7	105	25.8
Garçon suisse	51	26.9	53	24.3	104	25.5
Garçon étranger	45	23.8	53	24.3	98	24.1

5.5 Analyses statistiques

5.5.1 Plan d'analyse

Les différentes analyses que nous avons effectuées pour cette recherche sont présentées à la figure 5.3.

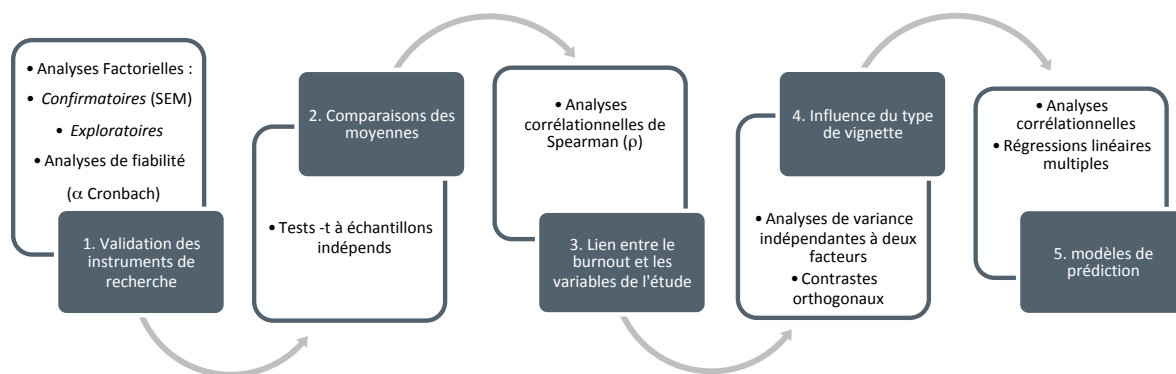


Figure 5.3. Plan d'analyse des données.

Comme illustré à la figure 5.3, les analyses se divisent en cinq étapes. Tout d'abord, nous présentons les analyses utilisées pour étudier les qualités psychométriques des échelles qui composent l'instrument de mesure. Ensuite, nous présentons les différentes analyses qui permettent de répondre aux quatre questions de recherche. Nous décrivons chaque type d'analyse en détail ci-dessous.

5.5.2 Analyses pour l'évaluation des caractéristiques psychométriques des échelles utilisées

Les analyses factorielles sont souvent utilisées dans l'évaluation psychométrique de questionnaires multi-items (T. A. Brown, 2006) ; elles permettent de vérifier le nombre de

dimensions ou facteurs sous-jacents, ainsi que les liens entre les items et les facteurs correspondants (*factor loading* ou coefficients de saturation) et déterminent la manière de coter le questionnaire (T. A. Brown, 2006). Nous pouvons distinguer deux types d'analyses factorielles : les exploratoires (AFE) et les confirmatoires (AFC, Jöreskog, 1969). Les deux types visent à reproduire les liens observés entre un groupe d'indicateurs et des variables latentes. Toutefois, elles diffèrent par le nombre et la nature des spécifications et des restrictions du modèle factoriel (T. A. Brown, 2006).

Afin d'évaluer les caractéristiques de notre instrument de recherche, nous avons effectué des analyses factorielles exploratoires dans le cas du questionnaire concernant les compétences émotionnelles des étudiants (Doudin & Curchod-Ruedi, 2009), ainsi que des échelles créées pour cette recherche afin d'évaluer les attributions causales et les intentions d'agir des étudiants. Dans le cas des échelles adaptées à partir de l'anglais, nous avons effectué des analyses factorielles confirmatoires afin de vérifier l'adéquation de nos données à leur structure théorique de base. Ensuite, des alphas de Cronbach (α) ont été calculés afin d'évaluer la fiabilité de chacune des dimensions qui composent les différentes échelles.

5.5.2.1 Analyses factorielles exploratoires (AFE)

Une AFE est une technique exploratoire ou descriptive qui vise à déterminer le nombre et le caractère des variables latentes qui expliquent la variance et la covariance d'une série de variables observées (T. A. Brown, 2006). Selon Brown, le caractère « exploratoire » des AFE tient à l'absence de restrictions établies a priori sur le modèle des relations entre les variables observées et latentes. Les AFE sont ainsi guidées par les caractéristiques des données (à contrario des AFC, guidées par la théorie, voir ci-dessous). Les AFE s'utilisent surtout dans la conception d'échelles ou questionnaires, en permettant de déterminer les facteurs sous-jacents et de réduire ainsi l'information. Ces analyses ont donc été effectuées afin d'avoir un aperçu de la structure des questionnaires n'ayant pas encore fait l'objet d'une évaluation quant à leurs caractéristiques psychométriques : l'échelle sur la compétence émotionnelle des étudiants ; l'échelle des attributions causales concernant l'origine des difficultés de comportement ; l'échelle sur les intentions des étudiants de mettre en place des mesures intégratives ou exclusives.

Afin d'effectuer ces analyses, certaines conditions doivent être remplies au préalable. Tout d'abord, l'échantillon doit être assez large. L'indice KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy*) a été utilisé afin de mesurer l'adéquation de l'échantillon pour les AFE. Cet indice doit être calculé tant pour l'échelle totale que pour chaque item. Les valeurs proches de 1 indiquent que l'analyse est susceptible de montrer des facteurs multiples différenciés : selon Hutcheson et Sofroniou (1999), les valeurs entre .5 et .7 sont considérées comme médiocres, de .7 à .8 comme adéquates, de .8 à .9 comme excellentes, et en dessus de .9, elles sont considérées comme

remarquables. Ensuite, il est nécessaire de vérifier que le degré de corrélation inter-items est assez large. Pour ce faire, Field (2009) recommande d'utiliser le test de Bartlett afin d'évaluer si la matrice de corrélation équivaut à une matrice d'identité (p. ex., où toutes les variables sont indépendantes). Dans le cas d'un résultat significatif, ce test indique que la matrice de corrélation est statistiquement différente à une matrice d'identité, c'est-à-dire que les items sont susceptibles de pouvoir être regroupés selon différents clusters ou facteurs, justifiant ainsi l'utilisation d'une AFE (Field, 2009).

La méthode d'estimation que nous avons utilisée est celle du maximum de vraisemblance (*ML, maximum likelihood*), sauf dans le cas d'une violation grave à la normalité de la distribution (p. ex., des indices de symétrie largement > 1 ou < -1 et des indices d'aplatissement largement > 3 ou < -3). Dans ces situations, nous avons utilisé la méthode de factorisation par axes principaux (*principal axis factoring*), qui a l'avantage d'être plus robuste. Des rotations obliques (direct oblimin) ont été utilisées lorsque la corrélation des variables latentes est supposée, tandis que les rotations orthogonales (varimax) ont été utilisées lorsqu'elles sont supposées être indépendantes (Field, 2009). Nous avons retenu deux critères pour déterminer le nombre de facteurs : des valeurs propres supérieures à 1 (critère de Kaiser) et l'observation du tracé d'effondrement (*scree plot*). Seulement les indicateurs ayant des communautés majeures à 0.4 (c'est-à-dire, présentant au moins 16 % de la variance commune) et avec des coefficients de saturation majeurs à .32 (c'est-à-dire, représentant au moins 10 % de la variance de chaque facteur ; Tabachnick & Fidell, 2007) ont été conservés.

5.5.2.2 Analyses factorielles confirmatoires (AFC)

Les analyses factorielles confirmatoires (AFC) sont une variante de la modélisation par équations structurelles (SEM). Au contraire des analyses factorielles exploratoires, les AFC se basent sur des présupposés théoriques solides qui détermineront la spécification et l'évaluation du modèle factoriel (T. A. Brown, 2006). En outre, les résultats des AFC permettent de démontrer la validité conceptuelle d'une échelle (J. C. Anderson & Gerbing, 1988), notamment en présentant des preuves sur sa validité convergente et discriminante. La validité convergente est indiquée par l'interrelation de différents indicateurs appartenant à des concepts théoriques similaires, tandis que la validité discriminante est démontrée lorsque les indicateurs des différents concepts théoriques ne sont pas hautement corrélés (T. A. Brown, 2006). Ainsi, l'utilisation des AFC permet de vérifier l'adéquation de nos données au modèle factoriel original en démontrant (ou pas) leur validité.

La qualité des données a été contrôlée préalablement aux analyses. Tout d'abord, nous avons vérifié les assomptions de normalité des données en vérifiant l'aplatissement (kurtosis) et la symétrie (skewness). Les AFC ont été réalisées en utilisant la méthode du maximum de vraisemblance (*maximum likelihood, ML*), méthode la plus répandue pour ce type d'analyses (D. L.

Jackson, Gillaspay, & Purc-Stephenson, 2009). Bien que cette méthode requiert que les données soient normalement distribuées, plusieurs auteurs assurent qu'elle peut supporter de légères déviations de la normalité, surtout en présence d'une taille d'échantillon assez large²⁴ (T. A. Brown, 2006). Les modèles ont été spécifiés par la méthode des indicateurs marqueurs, en fixant le coefficient de saturation de la première observation à 1.

Divers indices ont été reportés afin d'évaluer l'adéquation des différents modèles. Des indices d'ajustement absolu tels que la statistique du chi-carré (χ^2), le rapport du χ^2 sur le nombre de degrés de liberté (CMIN), le test d'adéquation de l'ajustement (*Goodness of Fit Index*, GFI) et l'erreur quadratique moyenne de l'approximation (*Root Means Square Error of Approximation*, RMSEA) ont été utilisés pour indiquer l'ajustement général de nos données aux différents modèles. Le χ^2 représente l'écart entre la matrice de covariance impliquée dans le modèle et celle manifestée par l'échantillon. Ainsi, le moindre écart appartient au meilleur modèle. Lorsque cette statistique est significative ($p > .05$), elle indique que le modèle est inconsistant avec les données (Ledermann, 2013). Toutefois, cet indice est très sensible à la taille de l'échantillon. Ainsi, les indices auxiliaires mentionnés sont des indicateurs plus fiables, permettant de mesurer l'ajustement du modèle en proposant des valeurs seuils. Le critère d'acceptation de la CMIN diffère selon les auteurs, allant de < 2 (Ullman, 2006) à < 5 (Schumacher & Lomax, 1996). Concernant le GFI, il est communément admis que les modèles présentant une valeur en dessous de .90 requièrent une amélioration considérable (Bentler & Bonnet, 1980). Selon Browne et Cudeck (1992), un RMSEA $\leq .05$ indique une bonne adéquation tandis qu'un RMSEA $\leq .08$ indique une adéquation raisonnable. Pour L.-T. Hu et Bentler (1999), une bonne adéquation du modèle est indiquée à partir d'un RMSEA $< .06$.

Nous avons utilisé l'indice d'ajustement comparatif (*Comparative Fit Index*, CFI) pour confronter les différents modèles. Un CFI $> .95$ indique une bonne adéquation et un CFI $> .90$ indique une adéquation marginale du modèle, tandis qu'un CFI $\leq .90$ indique que le modèle est inconsistant (L.-T. Hu & Bentler, 1999). Enfin, le critère d'information d'Akaike (*Akaike Information Criteria*, AIC) sert à évaluer la parcimonie du modèle. Plus la valeur de l'AIC est faible, plus le modèle est parcimonieux²⁵.

Dans tous les cas, nous avons analysé la matrice des résidus et vérifié que les paramètres estimés soient significatifs avant d'accepter le modèle comme valide. Selon (Jöreskog, 1969), les résidus ne doivent pas dépasser à multiples reprises la valeur de 2.58. Certains changements (p. ex.,

²⁴ Une explication plus détaillée sur ce choix méthodologique est disponible à l'annexe 3.

²⁵ Le principe de la parcimonie dans la construction de modèles statistiques impose que « l'augmentation du nombre de paramètres devrait être arrêtée dès qu'il est observé qu'une augmentation supplémentaire ne produit pas une amélioration significative de l'ajustement du modèle aux données », (Akaike, 1987, p. 317).

l'ajustement des covariances d'erreurs de mesure) ont été effectués sur la base des indices de modification afin d'améliorer le modèle final. Cette méthode a été critiquée par certains auteurs (p. ex., Byrne, 2010; Raubenheimer, 2004) car elle implique une démarche exploratoire qui serait mieux abordée au travers des AFE. Toutefois, il s'agit d'une démarche relativement courante qui a l'avantage de permettre de comparer le modèle obtenu avec les modèles théoriques de référence (p. ex., Schaufeli et al., 2002;), à condition de justifier théoriquement les modifications effectuées.

5.5.2.3 Analyses de fiabilité

La fiabilité est un indice qui évalue la mesure dans laquelle une échelle reflète de manière consistante le concept qu'elle est présumée mesurer (Field, 2009). Nous avons calculé l'alpha de Cronbach (α), indice le plus souvent utilisé pour évaluer cette caractéristique. Selon Cronbach (1951 ; cité dans Field, 2009), si l'échelle contient différents facteurs ou dimensions, les alphas doivent être calculés de manière indépendante pour chaque sous-échelle. Généralement, des valeurs de $\alpha \geq .70$ indiquent une fiabilité adéquate (Kline, 1999).

5.5.3 Analyses visant à comparer les deux sous-échantillons

En fonction des résultats des analyses factorielles, nous avons calculé des scores pour chaque sous-échelle. Ensuite, nous avons comparé les moyennes des deux sous-échantillons pour chaque variable avec des tests- t à échantillons indépendants (test de Student). Ce test est utilisé lorsque le but est de comparer les moyennes de participants appartenant à deux groupes différents (Field, 2009). Afin de remplir les conditions pour réaliser ces tests, nous avons vérifié l'homogénéité des variances avec le test de Levene. Dans le cas d'une distribution qui s'éloigne de la normalité, nous avons utilisé le test non-paramétrique de Mann-Whitney. Ce test a l'avantage d'être basé sur un système de rangs qui n'a pas besoin de remplir les critères de normalité et d'homogénéité des variances, bien qu'il soit moins puissant que les tests- t (Field, 2009). Le d de Cohen a été calculé afin de mesurer la taille d'effet (Field, 2009). Les tailles d'effet conventionnelles de Cohen montrent que $d = 0.2$ correspond à $\eta^2 = 0.01$, un faible pourcentage de variance expliquée, donc un faible effet ; $d = 0.5$ correspond à $\eta^2 = 0.06$, un effet moyen et $d = 0.8$ correspond à $\eta^2 = 0.138$, indiquant ainsi un pourcentage élevé de variance expliquée, donc un effet important (J. Cohen, 1988).

5.5.4 Analyses pour évaluer les liens entre les différentes variables

Pour les troisième et quatrième objectifs, nous avons effectué des analyses corrélationnelles sur l'ensemble des données. Ces analyses mesurent la relation entre deux variables en utilisant des coefficients qui varient entre -1 et +1. Conventionnellement, les coefficients de corrélation

peuvent s'interpréter comme des tailles d'effet : un coefficient $\pm .1$ implique un effet faible, $\pm .3$ un effet moyen et $\pm .5$ un effet fort (Field, 2009). Dans notre cas, nous avons utilisé le coefficient de Spearman (ρ), l'équivalent non-paramétrique du coefficient de Pearson, en raison de certaines variables qui s'écartaient d'une distribution normale.

5.5.5 Analyses pour étudier l'influence du genre et de l'origine de l'élève

Nous avons utilisé des analyses de variance (Anova) à deux facteurs (sexe x genre) pour évaluer les effets de la manipulation de la vignette sur les compétences émotionnelles, les attributions causales et les intentions d'agir des étudiants. Ces analyses permettent de comparer les moyennes des différents groupes dans des situations où l'effet de deux variables indépendantes est observé (Field, 2009). Préalablement, nous avons contrôlé la prémisse de normalité par l'observation des indices d'aplatissement et de symétrie mentionnés auparavant, ainsi que par le test de Kolmogorov-Smirnov (K-S). Ce test évalue la déviation des données par rapport à une distribution normale ; une valeur significative ($p < .05$) indiquerait une distribution des données qui s'éloigne de la normalité (Field, 2009). Cependant, ce test peut présenter des valeurs significatives avec des échantillons de grande taille, d'où l'importance de considérer également les indices mentionnés ci-dessus. L'homogénéité a été contrôlée par le test de Levene. Une valeur non significative ($p > .05$) indique des variances homogènes (Field, 2009).

Des contrastes non-orthogonaux ont ensuite été effectués afin d'évaluer nos hypothèses spécifiques. Les contrastes permettent de tester certaines différences entre groupes définies *a priori* (cf. hypothèses), afin de faire des comparaisons ciblées qui permettent de réduire l'erreur de type α . Pour ces analyses, nous avons effectué la correction de Bonferroni pour contrôler l'inflation du risque α (*famihymise*). Le nouveau niveau de signification de p a donc été fixé à $< .016$. Les coefficients pour les trois contrastes sont présentés au tableau 5.4.

Tableau 5.4. Contrastes non-orthogonaux pour évaluer l'effet de la vignette.

comparaison	garçon suisse	filles suisse	garçon étranger	filles étrangère
<i>filles – garçons</i>	2	-2	2	-2
<i>étrangers – suisses</i>	2	2	-2	-2
<i>garçon étranger – autres conditions</i>	-1	-1	3	-1

5.5.6 Analyses pour la construction d'un modèle explicatif sur les intentions d'agir des étudiants à l'enseignement

Des analyses de régression hiérarchique ont été effectuées afin de déterminer la contribution de nos variables étudiées sur les intentions des étudiants d'intégrer ou d'exclure un élève

présentant des DC. Ces analyses permettent de créer un modèle linéaire qui vise à prédire une variable dépendante à partir de plusieurs variables indépendantes (p. ex., le genre et l'âge des étudiants, leurs attitudes vis-à-vis de l'intégration, leur risque de burnout, leur sentiment d'efficacité, etc.). Nous avons choisi les prédicteurs (ou variables indépendantes) pour cette analyse en fonction des résultats significatifs des analyses corrélationnelles, ainsi que des présupposés issus du cadre théorique. Les prédicteurs ont été ajoutés selon leur importance basée sur les critères mentionnés ci-dessus en utilisant la méthode d'entrée forcée. Nous avons privilégié cette méthode en raison des présupposés théoriques sur lesquels le choix des variables s'est effectué, ainsi que parce que les méthodes d'entrée progressive sont davantage influencées par des variations aléatoires dans les données (Field, 2009). Avec ces méthodes, le risque d'avoir trop de variables qui contribuent peu au modèle ou au contraire de laisser de côté des prédicteurs importants augmente (Field, 2009).

5.6 Traitement des données

Tout d'abord, les données ont été saisies dans le logiciel SPSS© (*Statistical package for the social sciences, v.22*). Les informations manquantes ont été soumises à une méthode d'imputation non stochastique. L'imputation implique la substitution d'une valeur manquante pour une valeur plausible (Schlomer, Bauman, & Card, 2010). Nous avons privilégié cette stratégie afin de pouvoir effectuer des analyses par modélisation par équations structurelles, pour lesquelles les données manquantes ne sont pas acceptables (Byrne, 2010). Une autre alternative aurait été la suppression des objets (*listwise* ou *pairwise*). Nonobstant, cette technique exclut les sujets dont les données sont incomplètes, ce qui implique une perte de puissance qui peut mettre en danger la réalisation de ce type d'analyses. En conséquence, la méthode d'imputation choisie a été le remplacement par la moyenne, justifiée par le fait que les données manquantes ne dépassaient pas le 5% et qu'elles étaient distribuées de manière aléatoire, ce qui réduit le risque de biais souvent attribué à cette stratégie (Schlomer et al., 2010).

La modélisation par équations structurelles (pour les analyses factorielles confirmatoires) a été effectuée à l'aide du logiciel AMOS© (*Analysis of Moment Structures, v.22*). Le reste des analyses ont été réalisées avec le logiciel SPSS© (*Statistical package for the social sciences, v.22*), sauf les corrélations, pour lesquelles nous avons utilisé R© et RStudio© (*v.1.0.136*).

Résultats

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de la recherche en suivant la structure des questions énoncées auparavant. Nous vérifions les hypothèses spécifiques pour chacune des questions. Toutefois, il est nécessaire de présenter d'abord les résultats des analyses concernant les caractéristiques psychométriques des différentes échelles qui constituent notre instrument de mesure.

6.1 Caractéristiques psychométriques de l'instrument de mesure

L'objectif de cette section est de présenter les résultats de l'évaluation des caractéristiques psychométriques de l'instrument utilisé dans cette recherche. Dans le cas des trois premières échelles qui le constituent, il s'agit d'analyser la validité de la version francophone, adaptée au contexte suisse romand :

1. Échelle des attitudes vis-à-vis de l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement (MATIES ; MacFarlane & Woolfson, 2013; Mahat, 2008) ;
2. Échelle d'efficacité personnelle en gestion de classe et de la discipline (Emmer & Hickman, 1991) ;
3. Échelle pour évaluer le risque de burnout des étudiants (MBI-SS, Schaufeli, Martinez, et al., 2002).

Pour ces trois échelles, nous présentons les résultats des analyses factorielles confirmatoires effectuées en appliquant la modélisation en équations structurelles (SEM), comme annoncé dans la partie méthodologique. Dans le cas de l'échelle sur la compétence émotionnelle des étudiants (Doudin & Curchod-Ruedi, 2010) ainsi que les instruments spécifiquement conçus pour cette recherche (échelle des attributions causales sur l'origine des difficultés de comportement ; échelle sur les intentions des étudiants de mettre en place des mesures intégratives ou exclusives), nous présentons les résultats des analyses factorielles exploratoires ainsi que les indices de fidélité pour chaque sous-échelle.

Le but de ces analyses est d'avoir un instrument qui permette de répondre à nos questions de recherche, tout en permettant la comparaison des deux sous-échantillons. En conséquence, les

analyses factorielles ont été effectuées sur l'ensemble de l'échantillon ($N = 407$). Cette procédure nous a permis d'avoir le même système de cotation ainsi que des scores semblables pour les deux sous-échantillons, ce qui a l'avantage de faciliter leur comparaison.

6.1.1 Échelle des attitudes vis-à-vis de l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement

Pour rappel, la MATIES (MacFarlane & Woolfson, 2013; Mahat, 2008) se base sur une conception tridimensionnelle des attitudes et vise à évaluer les dimensions cognitive, affective et conative ou intentionnelle des attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire d'élèves présentant des DC. Les analyses factorielles confirmatoires (AFC) ont pour but d'évaluer l'adéquation de nos données à ce modèle tridimensionnel. Pour ce faire, nous avons procédé à une démarche en deux étapes. Premièrement, le modèle original (M_2) a été confronté à un modèle unidimensionnel (M_1), postulant que tous les items appartiennent à un seul facteur général qui expliquerait les attitudes des étudiants. Deuxièmement, le modèle tridimensionnel a été amélioré (M_3) en suivant les critères indiqués dans la section 5.5.2.2 (p. ex., l'élimination d'items basée sur leur coefficient de saturation ainsi que les critères de modification). Comme indiqué dans le chapitre précédent, la distribution des données a été examinée préalablement à la réalisation des AFC. Les données concernant les attitudes des étudiants présentent de légères violations à la loi de la distribution normale dans le cas des items A3 (symétrie = -1.41), A7 (symétrie = -1.39, aplatissement = 3.09) et A15 (symétrie = -1.25). Toutefois, ces déviations peuvent être considérées comme modérées, ce qui justifie l'utilisation de la méthode du maximum de vraisemblance pour les AFC. Les indices d'adéquation obtenus avec cette analyse pour les trois modèles principaux sont présentés au tableau 6.1.

Le tableau 6.1 montre que le modèle original à trois facteurs (M_2) s'ajuste considérablement mieux à nos données que le modèle unidimensionnel (M_1), confirmant ainsi la structure tridimensionnelle de l'échelle des attitudes. Toutefois, l'adéquation du M_2 n'est pas suffisante, comme l'indiquent les indices présentant des valeurs en dessous des seuils de signification retenus par la plupart des auteurs. En effet, les valeurs du GFI et du CFI sont inférieures à la limite de .90 (Bentler & Bonett, 1980; L.-T. Hu & Bentler, 1999), et le RMSEA dépasse la limite supérieure de .08 (Browne & Cudeck, 1992). Le χ^2 est significatif, indiquant ainsi que le modèle est inconsistant avec les données, mais ceci est souvent le cas avec des échantillons de grande taille (Kline, 1999). L'AIC du M_2 est inférieur à celui du M_1 , ce qui indique un modèle plus parcimonieux. Toutefois, la valeur de la CMIN du M_2 est marginale (à peine en dessous de la valeur de $< .5$. proposée par Schumacher & Lomax, 1996).

Tableau 6.1. Résultats des AFC pour l'échelle sur les attitudes des étudiants vis-à-vis de l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement.

	χ^2	dl	<i>p</i>	CMIN	GFI	CFI	RMSEA	AIC
M ₁	844.42	135	.000	6.26	.77	.67	.11	916.42
M ₂	642.82	132	.000	4.87	.84	.76	.10	720.82
M ₃	2253.06	83	.000	3.05	.92	.91	.07	327.06

Note : M₁ = Modèle unidimensionnel. M₂ = Modèle de base. M₃ = Modèle corrigé.

Afin d'améliorer le modèle, nous avons effectué des modifications sur la base de deux critères: 1) la rétention d'items présentant des coefficients de saturation supérieurs à .32 et des communautés supérieures à .4 (Tabachnick & Fidell, 2001) ; 2) les indices de modification proposés par les résultats de l'analyse effectuée sur AMOS©. Le modèle tridimensionnel corrigé (M₃) présente des différences par rapport au M₂, dont la suppression des items A2 (« Je me sens agacé(e) lorsque je suis incapable de comprendre les élèves présentant des difficultés de comportement » ; coefficient de saturation = .18, communauté = .03) et A18 (« Je me sens frustrée lorsque j'ai du mal à communiquer avec les élèves présentant des difficultés de comportement » ; coefficient de saturation = .14, communauté = .02). L'item A1 (« Je crois qu'une école intégrative favorise la progression scolaire des élèves présentant des difficultés de comportement, indépendamment de leurs capacités) a aussi été enlevé, car son coefficient de saturation pour l'échantillon d'étudiants primo-entrants était de .30. Pour ce nouveau modèle, certaines erreurs ont été autorisées à corrélérer entre elles. Les modifications effectuées se justifient par la formulation des items, qui est très rapprochée. Pour la covariance entre les erreurs e2 et e4, les items concernés sont : « Je crois que les élèves présentant des difficultés de comportement devraient être placés dans des classes et des écoles d'enseignement spécialisé » (A5) et « Je crois que les élèves présentant des difficultés de comportement devraient être dans des écoles spécialisées ou des classes d'enseignement spécialisé afin qu'ils ne subissent pas de rejet dans la classe régulière » (A10). La covariance entre les erreurs e7 et e9 concerne des items qui portent sur le programme scolaire : « Je me sens frustré(e) lorsque je dois adapter le programme pour répondre aux besoins individuels des élèves présentant des difficultés de comportement » (A8) et « Je me sens agacé(e) lorsque les élèves présentant des difficultés de comportement n'arrivent pas à suivre le programme scolaire régulier dans la classe » (A11). Quant aux erreurs e13 et e15, leur covariance peut s'expliquer par le fait que les deux items abordent de manière ouverte la disposition à intégrer l'élève : « Je suis disposé(e) à adapter mes techniques de communication aux élèves présentant des difficultés de comportement afin qu'ils soient inclus avec succès dans la classe régulière » (A7) et « Je suis disposé(e) à inclure physiquement les élèves présentant des difficultés importantes de comportement en classe régulière, avec le soutien nécessaire » (A14). Le lien entre les items A3 « Je

suis disposé(e) à encourager mes élèves présentant des difficultés de comportement à participer à toutes les activités sociales qui ont lieu dans la classe régulière » et A4 « Je suis disposé(e) à adapter l'évaluation des élèves présentant des difficultés de comportement afin que l'éducation inclusive ait lieu » est moins évident, ce qui est indiqué par la covariance entre les erreurs e11 et e12 qui est plus faible que les autres. Ce modèle (M₃) peut être observé à la figure 6.1.

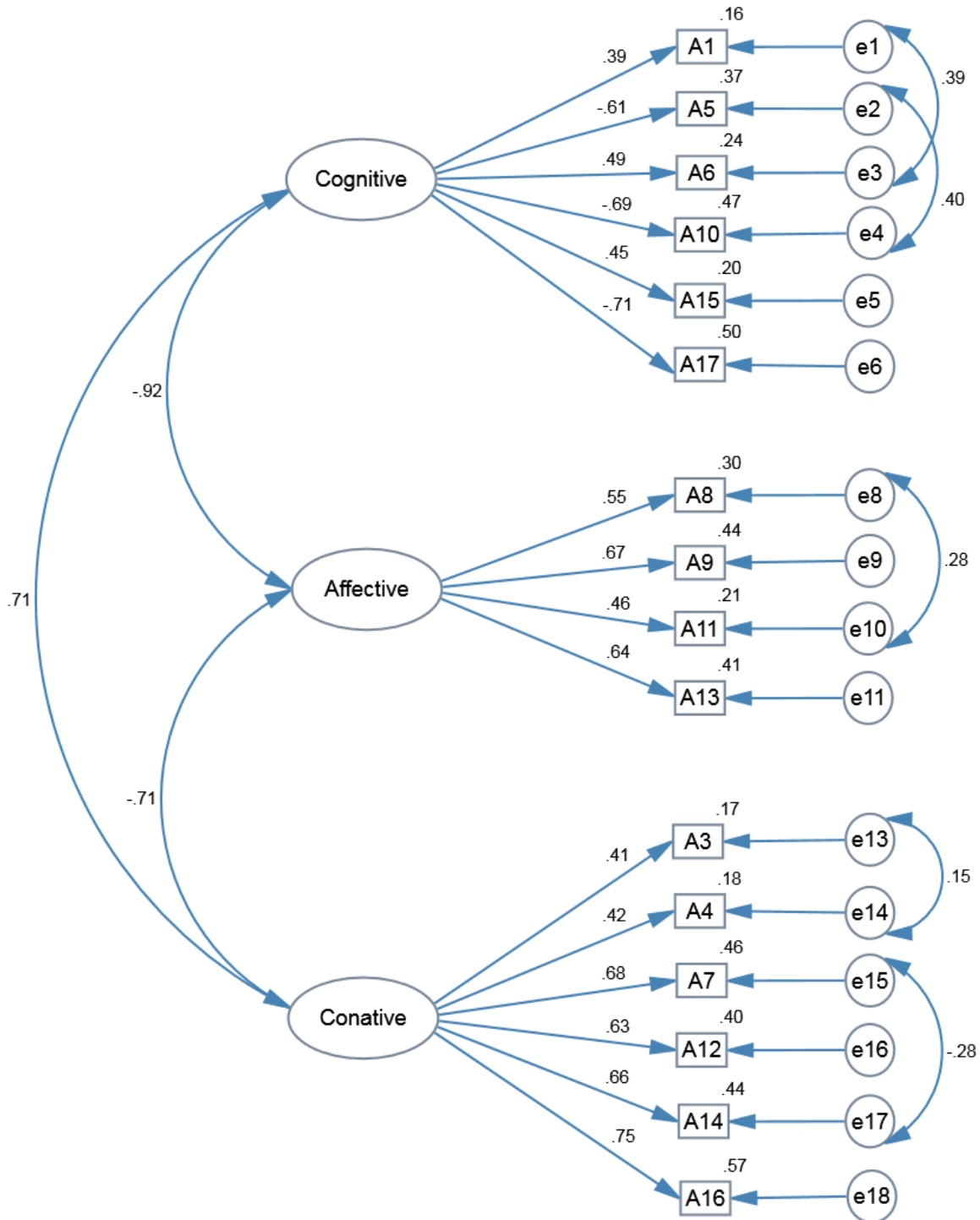


Figure 6.1. Modèle tridimensionnel corrigé (M₃) de l'échelle sur les attitudes des étudiants vis-à-vis de l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement.

Le M_3 présente ainsi cinq items pour la dimension cognitive, quatre pour l'affective et six pour la conative. Les analyses de fiabilité révèlent des alphas de Cronbach satisfaisants ($\alpha = .75$, $.70$ et $.75$, respectivement). Comme nous pouvons observer au tableau 6.1, les résultats du M_3 montrent une meilleure adéquation que les deux modèles précédents. Le CFI et le GFI dépassent la limite inférieure de $.90$ et la valeur du RMSEA est plus faible que $.08$. Le M_3 est aussi plus parcimonieux que le M_1 et le M_2 ($AIC = 327.06$). Toutefois, des problèmes persistent dans ce modèle, notamment une corrélation très élevée entre les dimensions cognitive et affective ($r = .94$) ainsi que des indices d'ajustement marginaux. Ce résultat met donc en doute la validité discriminante de l'échelle, en illustrant une difficulté à distinguer les croyances des affects lorsqu'il s'agit de l'intégration d'élèves présentant des DC.

En raison de ces problèmes, une analyse factorielle exploratoire (AFE) a été effectuée afin de proposer un modèle mathématique issu directement de nos données et de pouvoir le comparer au modèle précédent. Les AFE ont été effectuées en utilisant une rotation oblique (oblimin directe), en conservant les valeurs de delta (0) et kappa (4) utilisées par défaut par SPSS©. L'indice KMO = $.86$ confirme l'adéquation de la taille de l'échantillon pour cette analyse et les indices KMO individuels dépassent le strict minimum de $.5$ pour la totalité des items. Toutefois, il faut signaler que dans le cas des items A2 (KMO = $.56$) et A18 (KMO = $.58$), les valeurs sont marginales (Kaiser, 1974). Le test de sphéricité de Bartlett $\chi^2(153) = 2277.45$, $p < .001$, confirme l'existence de corrélations inter-item suffisamment larges pour justifier une analyse factorielle.

D'après l'analyse factorielle exploratoire, trois dimensions avec une valeur propre supérieure à 1 se dégagent, expliquant 41 % de la variance. Le tracé d'effondrement (*scatterplot*) indique la possibilité de retenir un ou trois facteurs. La distribution des items selon les facteurs dégagés est présentée dans le tableau 6.2. Ce tableau montre que le premier facteur regroupe la totalité des items de la dimension conative, ainsi que l'item A15 (« Je crois que les élèves présentant des difficultés de comportement peuvent suivre le programme scolaire régulier à condition que celui-ci soit adapté »). Ainsi, ce facteur semble grouper des attitudes plutôt positives vis-à-vis de l'intégration. Le deuxième facteur contient seulement deux items : A18 (« Je me sens frustrée lorsque j'ai du mal à communiquer avec les élèves présentant des difficultés de comportement ») et A2 (« Je me sens agacée lorsque je suis incapable de comprendre les élèves présentant de difficultés de comportement »). Il s'agit des deux items qui ont été éliminés du modèle final (M_3) présenté préalablement, en raison de leur faible coefficient de saturation et de leur faible communauté. Ces deux items appartiennent à une dimension liée à la communication. Cette dimension pourrait être pertinente dans le contexte d'intégration d'élèves présentant d'autres types de besoins éducatifs particuliers, notamment des difficultés d'audition ou de communication. Toutefois, il semblerait qu'elle le soit moins dans le cas d'élèves présentant des difficultés de comportement. Enfin, le

troisième facteur semble présenter des items liés à des attitudes négatives vis-à-vis de l'intégration de ces élèves. Par ailleurs, deux items ont été éliminés de cette analyse (A11 et A13), en raison de leurs coefficients de saturation faibles. Bien que les valeurs pour les alphas de Cronbach soient adéquats pour le premier ($\alpha = .78$) et le troisième facteur ($\alpha = .82$), ils sont moins satisfaisants pour le deuxième facteur ($\alpha = .64$).

Tableau 6.2. AFE pour l'échelle des attitudes vis-à-vis de l'inclusion d'élèves présentant des difficultés de comportement.

Items	Facteurs		
	1	2	3
A16	adapter programme	.86	
A12	env. physique	.63	
A7	techniques communication	.61	
A15	suivre programme	.56	
A14	disposée à inclure	.52	
A4	adaptation évaluation	.48	
A3	participation	.36	
A18	frustrée communication		.70
A2	agacement		.69
A11	agacée programme		
A5	classe spéciale		.83
A10	rejet dans la classe		.80
A9	déconcertée de l'inclusion		.70
A17	coûteux		.46
A13	mal à l'aise		.42
A6	comportements appropriés		-.39
A1	progrès		-.36

Note. Seulement les coefficients de saturation supérieurs à .32 sont présentés.

Il est ainsi possible de conclure que deux choix se présentent au chercheur : 1) respecter le modèle théorique de base, tout en étant bien conscients qu'il montre un ajustement moyennement satisfaisant pour nos données ; 2) proposer un nouveau modèle qui présente un meilleur ajustement aux données, mais qui implique un éloignement assez conséquent du modèle théorique de départ. Face à ce questionnement, nous avons décidé de privilégier le modèle théorique de base sur le modèle mathématique. Bien que nous puissions interpréter les résultats de ce dernier d'une manière logique, il s'écarte considérablement du cadre théorique et de la structure de base de l'échelle. Ainsi, nous avons fait le choix de retenir le modèle tridimensionnel (M_3) basé sur les

dimensions cognitive, affective et conative des attitudes vis-à-vis de l'intégration, en dépit de ses qualités psychométriques moins satisfaisantes. La prudence est donc de mise au moment d'interpréter les résultats impliquant ces sous-échelles.

Ce même choix a été retenu pour les autres échelles qui ont été traduites de l'anglais. Nous avons donc préféré d'effectuer des modifications à posteriori en suivant les indices proposés par AMOS®, plutôt que de faire des analyses factorielles exploratoires qui risqueraient de présenter une très faible ressemblance au modèle original.

6.1.2 Échelle d'efficacité personnelle concernant la gestion de la classe

Avant de présenter les résultats des analyses effectuées, il est important de rappeler que l'échelle d'Emmer et Hickman (1991) présente à la base une structure factorielle légèrement précaire, avec certaines concomitances et des items ayant des coefficients de saturation faibles.

Comme c'était le cas pour l'échelle sur les attitudes, une exploration de la distribution des données a été effectuée préalablement à l'analyse. Les résultats montrent que seulement deux items (SE7, symétrie = 1.06 ; SE12, symétrie = 1.34, aplatissement = 3.05) sur 35 présentent de légères déviations de la normalité. Ainsi, la méthode de maximum de vraisemblance a été utilisée pour effectuer des AFC, afin de vérifier la qualité de l'ajustement de nos données au modèle tridimensionnel original proposé par Emmer et Hickman (1991). Pour rappel, ce modèle comprend trois dimensions : 1) le sentiment d'efficacité dans la gestion de la classe et de la discipline ; 2) l'influence externe (*teaching efficacy*) ; 3) le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant. Tout d'abord, ce modèle tridimensionnel (M_2) a été contrasté avec un modèle unidimensionnel (M_1). Ensuite, des modifications basées sur les critères évoqués ont été effectuées afin d'améliorer le modèle final (M_3). Les indices d'ajustement des trois modèles sont présentés au tableau 6.3.

Tableau 6.3. Résultats de l'AFC pour l'échelle sur le sentiment d'efficacité des étudiants novices.

	χ^2	dl	<i>p</i>	CMIN	GFI	CFI	RMSEA	AIC
M_1	1904.86	560	.000	3.40	.72	.50	.077	2044.86
M_2	1152.85	557	.000	2.07	.85	.78	.051	1664.49
M_3	508.92	317	.000	1.61	.92	.91	.039	630.92

Note : M_1 = Modèle unidimensionnel. M_2 = Modèle de base. M_3 = Modèle corrigé.

Le tableau 6.3 montre que le modèle tridimensionnel de base (M_2) présente des indices d'ajustement plus adéquats que le modèle unidimensionnel (M_1). La valeur de la CMIN est inférieure à la limite de 5 (Schumacher & Lomax, 1996) et celle du RMSEA est en dessous de la limite supérieure de .08 (Browne & Cudeck, 1992), indiquant une adéquation raisonnable du

modèle. Toutefois, il doit encore être amélioré, comme indiquent les valeurs de GFI et le CFI en dessous de .90. De plus, un grand nombre d'erreurs résiduelles (autour de 20) dépassant le seuil de 2.58 ont été repérées. Afin d'améliorer ce modèle tridimensionnel, nous avons d'abord éliminé les items qui présentent un coefficient de saturation inférieur à .32 (huit items en tout : SE8, SE13, SE16, SE22, SE24, SE26, SE28 et SE31). En outre, certaines erreurs ont été autorisées à corrélérer en fonction des indices de modification proposés par AMOS ©. Le modèle final est présenté à la figure 6.2.

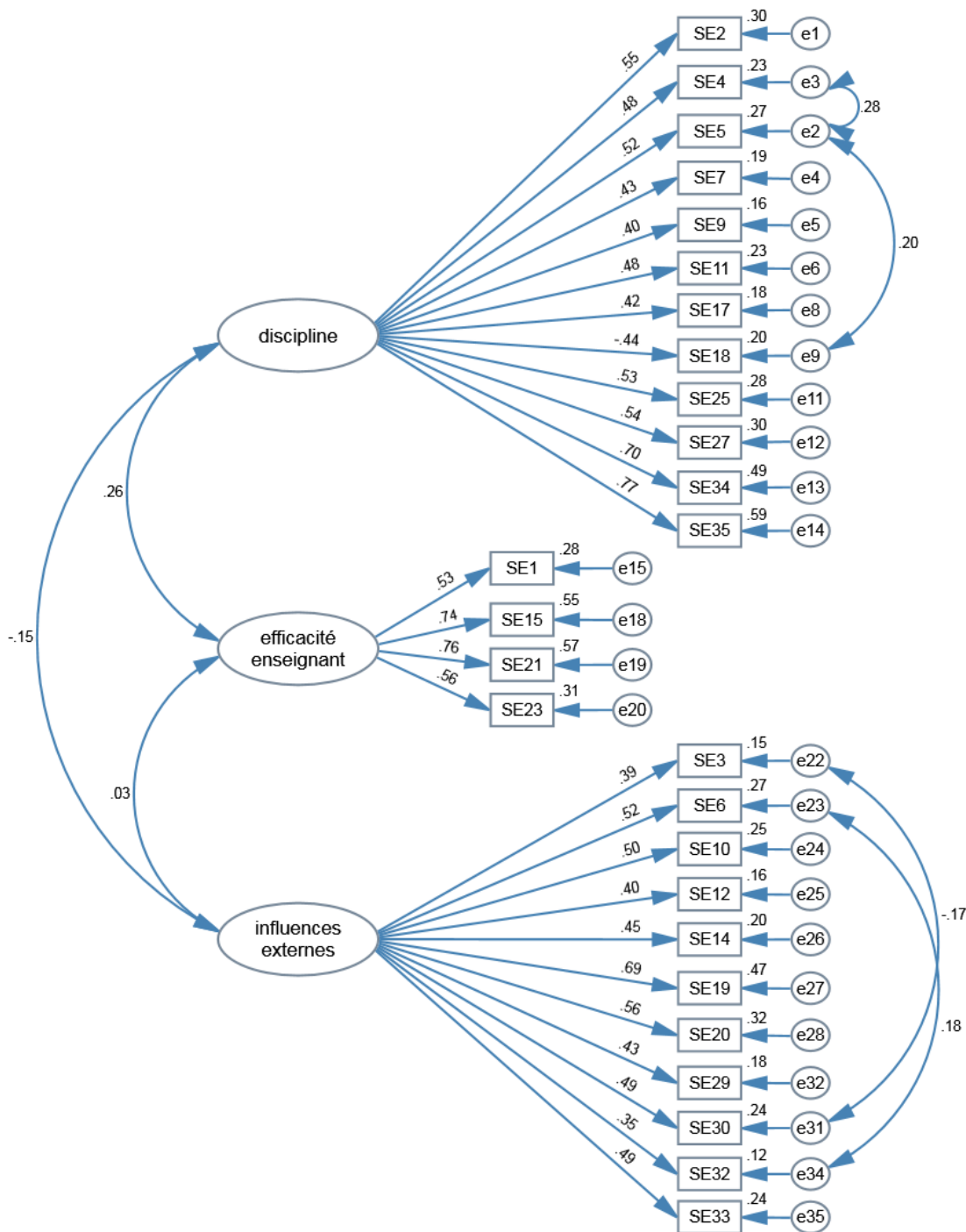


Figure 6.2. Modèle tridimensionnel modifié pour l'échelle sur le sentiment d'efficacité des étudiants à l'enseignement en lien avec la gestion de classe et la discipline.

Dans ce nouveau modèle (M_3), quatre covariances entre erreurs ont été ajoutées. La covariance entre l'e17 et l'e25 peut s'expliquer par des items qui abordent l'influence de l'enseignant face aux parents : « Les heures passées dans ma classe ont peu d'influence sur les élèves comparativement à l'influence de leur milieu familial » (SE3) et « Les enseignants ont peu d'impact pour cesser les comportements perturbateurs lorsque les parents ne collaborent pas » (SE30). La covariance entre e18 et e26 concerne des items qui laissent transparaître une certaine impuissance de la part des futurs enseignants : « Il y a des élèves qui auront toujours des comportements inappropriés, peu importe ce que je fais » (SE6) et « Même un(e) enseignant(e) ayant des bonnes capacités d'enseignement ne pourra pas atteindre tous les élèves » (SE32). Au contraire, le lien entre e3 et e2 ou e5 est moins clair.

Suite à ces modifications, le M_3 présente des indices d'ajustement satisfaisants (GFI et CFI > .90. RMSEA < .05 et une CMIN < 2), des paramètres estimés significatifs et seulement neuf erreurs résiduelles qui dépassent le seuil de 2.58. Le nouveau modèle comprend 27 items : douze pour le sentiment d'efficacité dans la gestion de la classe et de la discipline ; quatre pour le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant et onze pour l'influence externe. Les analyses de fiabilité indiquent des α de Cronbach satisfaisants pour les trois dimensions : $\alpha = .81$ pour le sentiment d'efficacité dans la gestion de la classe ; $\alpha = .76$ pour l'influence externe et $\alpha = .73$ pour l'efficacité personnelle de l'enseignant. Comme attendu, le sentiment d'efficacité dans la gestion de la classe est positivement corrélé à l'efficacité personnelle de l'enseignant ($r = .26$) et négativement corrélée à l'influence externe ($r = -.15$). Toutefois, l'efficacité personnelle de l'enseignant et l'influence externe ($r = .03$) ne sont pas liés. La faible corrélation des trois dimensions concernant le sentiment d'efficacité des futurs enseignants confirme la validité discriminante de l'échelle et justifie le calcul de trois scores indépendants.

6.1.3 Échelle pour évaluer le risque de burnout des étudiants

Afin de confirmer la structure tridimensionnelle (épuisement émotionnel, cynisme, efficacité dans les études) de la version francophone du MBI-SS (Schaufeli, Martinez, et al., 2002), des analyses factorielles confirmatoires (AFC) ont été effectuées avec la méthode du maximum de vraisemblance. Cette méthode a été utilisée en dépit de violations à la loi de la distribution normale de certaines variables, pour les raisons évoquées à l'annexe 3. En effet, des analyses préalables ont montré que l'indice de symétrie de certains items dépassait la valeur maximale de 1 (items b7 = 1.53, b8 = 1.22, b12 = - 1.09 et b15 = 1.47), indiquant ainsi une distribution qui s'éloigne légèrement de la loi normale. Au travers des AFC, un modèle unidimensionnel (M_1), le modèle tridimensionnel original (M_2) et un modèle tridimensionnel modifié (M_3) ont été comparés. Les caractéristiques des différents modèles sont présentées au tableau 6.4.

Tableau 6.4. AFC du modèle tridimensionnel du MBI pour un échantillon d'étudiants à l'enseignement novices.

	χ^2	dl	<i>p</i>	CMIN	GFI	CFI	RMSEA	AIC
M ₁	876.22	104	.000	8.43	.73	.56	.135	940.22
M ₂	291.71	101	.000	2.88	.92	.89	.068	361.71
M ₃	191.02	82	.000	2.33	.94	.94	.057	267.02

Note. M₁ = Modèle unidimensionnel. M₂ = Modèle de base. M₃ = Modèle corrigé.

Comme le tableau 6.4 l'indique, le modèle tridimensionnel original (M₂) présente une meilleure adéquation à nos données que le modèle unidimensionnel (M₁). Le CMIN du modèle tridimensionnel est en dessous de la limite de 5 proposé comme seuil inférieur par Schumacher et Lomax, (1996), le GFI dépasse la limite inférieure de .90 et le RMSEA est au-dessus de la limite de .08 (Browne & Cudeck, 1992). Bien que ces indices dépassent les seuils communément acceptés, ils indiquent un ajustement marginal du modèle. En outre, le CFI est inférieur à .90, indiquant ainsi que le modèle est inconsistant (L.-T. Hu & Bentler, 1999).

Ainsi, nous avons effectué certaines modifications selon les critères évoqués préalablement (voir section 5.5.2.2) afin d'améliorer l'ajustement du M₂ à nos données. Tout d'abord, l'item B13 (« Tout ce que je veux, c'est faire mes études et que l'on ne me dérange pas ») a été éliminé en raison de son faible coefficient de saturation (.18) et de sa faible communauté (.03)²⁶. Ensuite, certaines erreurs ont été autorisées à covarier en fonction des indices de modification proposés par AMOS©. Il est possible que la formulation des items de cette échelle soit très proche, comme montre la covariance entre e5 « Je suis fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que j'ai à affronter une journée d'étude » (B14) et e6 « Je suis épuisé(e) à la fin d'une journée d'études », (B11), ainsi que la covariance entre e5 et e9 « Je me sens émotionnellement vidé(e) par mes études » (B1). La covariance entre e11 et e12 peut être expliquée aussi par la proximité des items « Accomplir ces études me rend euphorique » (B12) et « Dans ces études, j'ai accompli des choses qui en valent la peine » (B10) qui portent tous les deux sur des sentiments positifs face à l'accomplissement lié aux études. L'item B12 est également lié à l'item B6 « J'ai la sensation d'apporter une contribution efficace à l'enseignement » et le B10 au B4 « Je peux résoudre efficacement les problèmes qui surviennent dans mes études ».

La figure 6.3 présente le modèle final (M₃). Le modèle final (M₃) présente ainsi cinq items pour l'épuisement émotionnel, quatre pour le cynisme et six pour l'efficacité dans les études. En plus de présenter des indices d'adéquation satisfaisants (CFI et GFI > .90, RMSEA < .08 et CMIN < 5), la totalité des indicateurs estimés dans ce modèle est statistiquement significative. En

²⁶ Cet item a souvent été éliminé dans différentes études en raison des problèmes psychométriques (p. ex., Q. Hu & Schaufeli, 2009; Schaufeli, Martinez, et al., 2002; Schutte, Toppinen, Kalimo, & Schaufeli, 2000)

outre, seulement quatre erreurs résiduelles standardisées dépassent le seuil de 2.58 (Jöreskog, 1969).

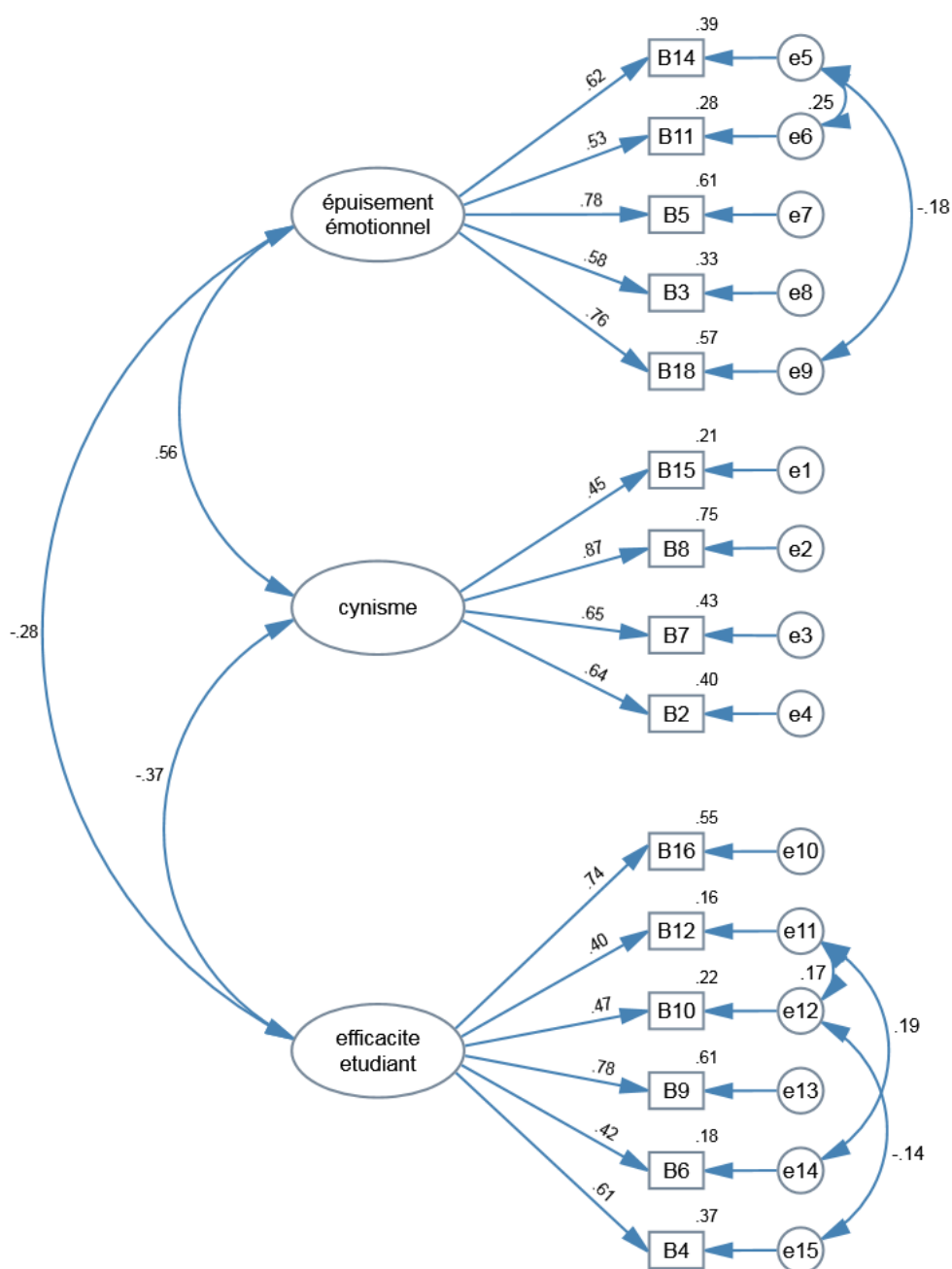


Figure 6.3. Modèle tridimensionnel corrigé (M3) du MBI pour un échantillon d'étudiants.

Les trois sous-échelles montrent des alphas satisfaisants : $\alpha = .80$ pour l'épuisement émotionnel, $\alpha = .75$ pour le cynisme et $\alpha = .74$ pour l'efficacité dans les études. L'épuisement émotionnel présente une corrélation positive élevée avec le cynisme ($r = .56$) et une corrélation négative de taille moyenne avec l'efficacité dans les études ($r = -.28$). L'efficacité dans les études est également négativement corrélée au cynisme ($r = -.37$). Rappelons que cette dimension comprend des items à connotation positive tandis que les deux autres comprennent des items à connotation négative, ce qui explique les corrélations négatives entre elles. En conclusion, le modèle

tridimensionnel corrigé est valide pour notre échantillon, ce qui indiquerait le bien-fondé du calcul des scores indépendants pour chaque dimension.

6.1.4 Questionnaire sur la compétence émotionnelle des étudiants

Comme mentionné, les caractéristiques psychométriques de l'échelle créée par Doudin et Curchod-Ruedi (2010) n'ont pas été évaluées auparavant. De ce fait, des analyses factorielles exploratoires ont été réalisées séparément sur les items liés aux émotions ressenties et aux émotions manifestées. Comme c'était le cas avec les exemples précédents, des analyses préliminaires ont été effectuées afin de vérifier la distribution des données (voir Tableau 6.5).

Tableau 6.5. Distribution des données concernant le questionnaire de compétence émotionnelle des étudiants (émotions ressenties et manifestées).

	Moyenne	Écart type	Symétrie	Aplatissement
Émotions ressenties				
<i>Colère</i>	1.55	0.75	-0.16	-0.29
<i>Peur</i>	0.73	0.83	0.76	-0.52
<i>Tristesse</i>	1.53	0.89	-0.17	-0.72
<i>Dégoût</i>	0.49	0.75	1.50	1.66
<i>Mépris</i>	0.58	0.78	1.13	0.40
<i>Surprise</i>	1.95	0.92	-0.51	-0.59
<i>Culpabilité</i>	0.97	0.85	0.42	-0.68
<i>Honte</i>	0.52	0.73	1.30	1.05
Émotions manifestées				
<i>Colère</i>	1.66	0.93	-0.31	-0.72
<i>Peur</i>	0.37	0.75	2.00	3.11
<i>Tristesse</i>	0.96	0.94	0.53	-0.82
<i>Dégoût</i>	0.35	0.74	2.25	4.33
<i>Mépris</i>	0.36	0.68	1.95	3.28
<i>Surprise</i>	1.25	0.99	0.16	-1.08
<i>Culpabilité</i>	0.38	0.65	1.66	2.05
<i>Honte</i>	0.28	0.60	2.21	4.38

Les valeurs qui dépassent le seuil des indices de symétrie et d'aplatissement apparaissent en gras, indiquant une distribution qui s'écarte de la normale pour certains items. En conséquence, les AFE ont été effectuées en utilisant la méthode de factorisation en axes principaux (*principal axis factoring*), afin de minimiser les risques d'erreur causés par des déviations plus ou moins importantes d'une distribution normale. Les analyses ont été effectuées en utilisant une rotation oblique (oblimin directe), en conservant les valeurs de delta (0) et kappa (4) utilisées par défaut par SPSS©. Le choix de cette rotation se base sur la présomption des relations entre les différentes émotions présentées.

6.1.4.1 Émotions ressenties

L'indice KMO pour les émotions ressenties était de .66, suffisante pour Kaiser (1974) mais médiocre pour Hutcheson et Sofroniou (1999), ce qui suggère de la prudence au moment d'interpréter cette analyse. Le KMO des indices individuels ont dépassé le seuil minimum de .05 dans tous les cas. En outre, le test de sphéricité de Bartlett $\chi^2(28) = 487.85, p < .001$ a indiqué que les corrélations inter-items étaient suffisamment larges pour effectuer une analyse factorielle. Les résultats de l'analyse ont indiqué deux facteurs qui dépassaient le critère de Keiser de 1, qui ensemble expliquaient 34.21 % de la variance totale de l'échelle. Le tracé d'effondrement (Test de Catell) justifiait la rétention de deux facteurs. Le tableau 6.6 montre les deux facteurs extraits avec les coefficients de saturation pour chaque item (*factor loadings*), les valeurs propres (*eigenvalues*) ainsi que le pourcentage de variance expliquée.

Tableau 6.6. Sommaire de l'AFE en axes principaux avec rotation oblimin directe pour les émotions ressenties des étudiants (N = 406).

Items	Facteurs	
	1	2
mépris	.82	
dégoût	.77	
colère	.34	
culpabilité		.71
honte		.51
tristesse		.48
peur		.45
Valeurs propres	1.63	1.10
% de la variance expliquée	20.42	13.79
Corrélation des facteurs		
Facteur 1	1	.20
Facteur 2		1
α	.66	.62

Note. Seulement les coefficients de saturation supérieurs à .32 sont présentés.

Les résultats présentés dans ce tableau suggèrent un premier facteur que nous avons nommé « émotions externalisées » comprenant la colère, le mépris et le dégoût, et un deuxième facteur appelé « émotions internalisées », comprenant la tristesse, la culpabilité, la peur et la honte. La surprise avait un coefficient de saturation inférieur à .32 (Tabachnick & Fidell, 2001). Nous avons donc décidé d'éliminer cet indicateur. Les deux facteurs retenus expliquent 20.42 % et 13.79 % de la variance, respectivement. Les analyses de fiabilité ont montré une consistance interne marginale pour ces deux facteurs ($\alpha = .66$ pour les émotions externalisées et $\alpha = .62$ pour les émotions internalisées ressenties).

6.1.4.2 Émotions manifestées

L'indice KMO pour les émotions manifestées était de .77 et les indices des items individuels ont tous dépassé le minimum de .5, ce qui indique une adéquation de la taille de l'échantillon pour les analyses factorielles exploratoires. Le test de Bartlett $\chi^2(28) = 848.87$, $p < .001$ a confirmé la possibilité d'effectuer une analyse de ce type. Les résultats de l'analyse ont suggéré deux facteurs, alors que le test de Catell indiquait la rétention d'un ou de deux facteurs. Le tableau 6.7 montre le sommaire de cette analyse.

Tableau 6.7. Sommaire de l'AFE en axes principaux avec rotation oblimin directe pour les émotions manifestées des étudiants (N = 406).

Items	Facteurs	
	1	2
culpabilité	.79	
honte	.73	
peur	.58	
tristesse	.50	
mépris	.44	-.58
dégoût	.50	-.57
colère		-.45
Valeurs propres	2.61	0.76
% de la variance expliquée	32.61	9.52
Corrélation des facteurs		
Facteur 1	1	-.18
Facteur 2		1
α	.78	.66

Note. Seulement les coefficients de saturation supérieurs à .32 sont présentés.

Contrairement aux résultats des AFE sur les émotions ressenties, ces analyses ont montré un facteur principal fort et un deuxième facteur plus faible (avec une valeur propre plus faible que 1) pour les émotions manifestées, avec des concomitances importantes pour le mépris et le dégoût. La surprise a encore une fois été éliminée à cause de sa faible saturation sur les deux facteurs retenus. La fiabilité du premier facteur était correcte ($\alpha = .79$), mais elle a diminué lorsque le dégoût et le mépris ont été éliminés ($\alpha = .72$). La fiabilité du deuxième facteur est moins satisfaisante ($\alpha = .66$).

Dans l'ensemble, les facteurs qui sont ressortis des deux AFE correspondent à la distinction que Doudin et Curchod-Ruedi (2010) avaient faite de manière théorique dans leur travail. Ce que nous avons nommé « *émotions externalisées* » correspondrait aux émotions qualifiées par les auteurs comme pouvant porter préjudice à l'élève (p. ex., mépris, dégoût). Il faut signaler que la colère fait

également partie de cette dimension, bien que la saturation de cet item était plutôt faible pour le cas des émotions ressenties. Le facteur « *émotions internalisées* » correspondrait aux émotions que les auteurs ont qualifiées comme représentant une expression de la vulnérabilité des enseignants. Ces résultats suggèrent le calcul de scores indépendants pour chacune des dimensions, ce que nous ferons pour certaines analyses. Toutefois, il faut souligner que les résultats des AFE ne sont pas entièrement satisfaisants. De ce fait, nous allons également analyser les items de manière individuelle afin de répondre à certaines de nos hypothèses.

6.1.5 Échelle sur les attributions causales concernant l'origine des difficultés de comportement

Comme mentionné au chapitre précédent, cette échelle a été créée à partir des présupposées théoriques en lien avec quatre dimensions pouvant avoir une influence sur l'origine des difficultés de l'élève présenté dans la vignette : les facteurs de risque concernant les domaines individuel, familial, sociétal et scolaire. Des AFE ont donc été effectuées sur les 20 items de cette échelle afin d'examiner leur structure. La méthode de factorisation en axes principaux a été utilisée du fait des violations à la distribution normale des données, ainsi qu'une rotation varimax, en assumant l'indépendance des facteurs. Les statistiques de KMO (.76) ainsi que le test de Bartlett $\chi^2(190) = 1870.26, p > .001$ ont indiqué l'adéquation des données pour l'analyse factorielle. En outre, l'indice KMO des items était supérieur à .59 dans tous les cas, dépassant ainsi la valeur minimale de .50 (Field, 2009).

Cette analyse a montré trois facteurs avec une valeur propre supérieure à 1, expliquant 32 % de la variance cumulée. Le quatrième facteur avait une valeur propre de .97, ce qui pour nous a justifié sa rétention. Le test de Catell indiquait la rétention d'un, de deux ou de quatre facteurs. L'analyse a donc été reconduite en la limitant à quatre facteurs. Les résultats de cette analyse sont présentés au tableau 6.8. Les quatre facteurs retenus expliquent 36.89 % de la variance et présentent une fiabilité marginale ($\alpha = .76, .66, .70$ et $.63$, respectivement). Les items qui n'ont pas été retenus appartenaient à un 5e (« Un manque du sentiment d'appartenance à l'école de la part de l'élève » ; « Des expériences négatives préalables de cet élève à l'école » ; « Des exigences parentales très strictes ») et à un 6e facteur (« Un certain laxisme présent dans la société quant à l'éducation des enfants »). D'autres items (« L'influence du milieu socioéconomique de l'élève » ; « Une grande fratrie » et « Un style disciplinaire très indulgent de la part des parents ») ont également été éliminés, car ils présentaient un coefficient de saturation inférieur à .32.

Tableau 6.8. Sommaire des EFA en axes principaux avec rotation varimax pour l'échelle sur les attributions causales des étudiants (N = 407).

Items	Facteurs				
	1	2	3	4	
Des techniques d'enseignement inadéquates	.79				
La personnalité de l'enseignant et son style disciplinaire	.71				
Des problèmes d'organisation à l'école et une politique disciplinaire peu claire	.60				
Rejet de l'élève de la part de l'enseignant	.57				
L'influence de la télé. le ciné. les réseaux sociaux. etc.		.82			
La violence constamment présente dans les médias		.70			
L'influence néfaste des pairs		.35			
L'incapacité de l'élève à suivre les demandes de l'école			.72		
L'impossibilité de l'élève de contrôler son comportement			.61		
La personnalité ou le tempérament de l'élève			.44		
Des confits familiaux ou des problèmes conjugaux des parents				.79	
Un lien faible entre l'élève et ses parents				.61	
	Valeurs Propres	3.63	1.62	1.15	.97
	% de la variance expliquée	18.15	8.11	5.75	4.86
Corrélation des facteurs					
Facteur 1	1	.13**	.14**	.23**	
Facteur 2		1	.19**	.18**	
Facteur 3			1	.14**	
Facteur 4				1	
	α	.76	.66	.63	.63

Note. Seulement les coefficients de saturation supérieurs à .32 sont présentés.

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

La distribution des items correspond de manière approximative à la structure projetée. Le premier facteur semble représenter l'influence de l'école, le deuxième représente les influences de la société, le troisième celle des caractéristiques de l'élève et le quatrième celle des facteurs familiaux, bien que ce dernier comprenne un item qu'initialement était présumé correspondre au facteur individuel (« Un besoin de l'élève de se faire remarquer »). Une analyse approfondie a montré que la corrélation item total était plutôt faible ($r = .34$) et que la suppression de cet item élèverait la fidélité de la sous-échelle à $\alpha = .70$. Après avoir procédé à sa suppression, nous avons obtenu une échelle finale constituée de 12 items : quatre pour les facteurs scolaires, trois pour les facteurs individuels et sociétaux respectivement, et deux pour les familiaux.

6.1.6 Échelle pour évaluer les intentions des étudiants d'intégrer ou d'exclure un élève présentant des difficultés de comportement

Une analyse factorielle exploratoire (AFE) par la méthode de factorisation en axes principaux a été effectuée sur les 12 items de cette échelle. Cette méthode d'extraction a été retenue du fait d'une distribution non normale des données. Nous avons utilisé une rotation oblique (oblimin), en assumant l'interdépendance des deux dimensions (intégration-exclusion). L'indice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) résultant était de .80, indiquant ainsi que la taille de l'échantillon était adéquate pour cette analyse (Hutcheson & Sofroniou, 1999). Les indices KMO des items individuels étaient dans tout les cas majeurs à .73, dépassant ainsi largement la limite inférieure de .5 (Kaiser, 1974). De même, le test de sphéricité de Bartlett $\chi^2(66) = 1422.05$, $p < .001$ indiquait que les corrélations inter-items étaient suffisamment larges pour effectuer une AFE. Les résultats de cette analyse ont montré deux facteurs avec des coefficients de saturation (*eigenvalues*) supérieures à 1, critère établi comme minimum par Kaiser. Le test de Catell indiquait très clairement la rétention de deux facteurs. Ainsi, l'analyse a été reconduite en restreignant l'extraction à deux facteurs.

Tableau 6.9. Sommaire des AFE en axes principaux avec rotation oblimin direct pour l'échelle sur les intentions d'agir des étudiants (N= 407).

Items	Facteurs	
	1	2
école spécialisée	.87	
classe spécialisée	.78	
école privée	.69	
suspension	.52	
MATAS	.50	
PPLS placement	.48	
suivi collaboratif		.74
soutien pédagogique		.70
PPLS soutien		.60
coopération parents		.54
responsabilisation		.36
adaptation objectifs		.32
Valeurs propres	2.84	1.99
% de la variance expliquée	23.69	16.59
Corrélation des facteurs		
Facteur 1	1	-.09 ^a
Facteur 2		1
α	.78	.70

^a La corrélation n'est pas significative ($p > .05$, bilatéral).

Les deux facteurs résultant de cette dernière analyse expliquent 40.3 % de la variance cumulée et leur structure est affichée au tableau 6.9. Le regroupement des items suggère que le premier facteur est lié à des mesures d'exclusion et le deuxième à des mesures intégratives ou de soutien. Cette échelle permettrait donc d'évaluer de manière fiable les intentions des étudiants à mettre en place des mesures intégratives et d'aide ($\alpha = .70$) ou des mesures plutôt exclusives ou ségrégatives ($\alpha = .78$) pour notre échantillon. Néanmoins, le calcul du continuum intégration-exclusion qui était visé au départ n'est pas envisageable, car la faible corrélation entre ces deux dimensions ($r = -.09$) implique qu'elles doivent être considérées indépendamment. Ainsi, il semblerait qu'une même personne puisse présenter des tendances intégratives et exclusives de manière simultanée, car ces construits théoriques ne semblent pas être opposés sur le plan pratique. De ce fait, il est recommandé de calculer deux scores, l'un pour les mesures à visée intégrative et l'autre pour celles à visée exclusive.

6.2 Cognitions, émotions et intentions des étudiants novices à l'égard d'élèves présentant des difficultés de comportement

Comme annoncé dans la problématique, le premier objectif spécifique vise à analyser les cognitions, réactions et intentions d'agir à l'égard de l'intégration d'élèves présentant des DC des étudiants primo-entrants et de les comparer avec celles des étudiants à la fin du premier semestre. Pour ce faire, chaque hypothèse sera traitée de manière indépendante afin de faciliter la compréhension du lecteur.

6.2.1 Attitudes vis-à-vis de l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement

Comme les résultats de l'analyse factorielle confirmatoire l'ont montré, la structure tridimensionnelle de l'échelle justifie le calcul de trois scores indépendants liés aux dimensions cognitive, affective et conative des attitudes. Les scores moyens des trois dimensions sont présentés à la figure 6.4 pour les deux sous-échantillons. La figure 6.4 montre que les étudiants novices sont entre « un peu d'accord » et « assez d'accord » avec les bienfaits de l'intégration d'élèves présentant des DC (dimension cognitive et affective). Si les croyances (dimension cognitive) des étudiants à la fin du semestre sont légèrement plus positives, la différence est plutôt nuancée. Enfin, la moyenne de la dimension conative indique que les étudiants novices sont assez d'accord de faire des aménagements dans leur classe afin d'intégrer les élèves présentant des DC.

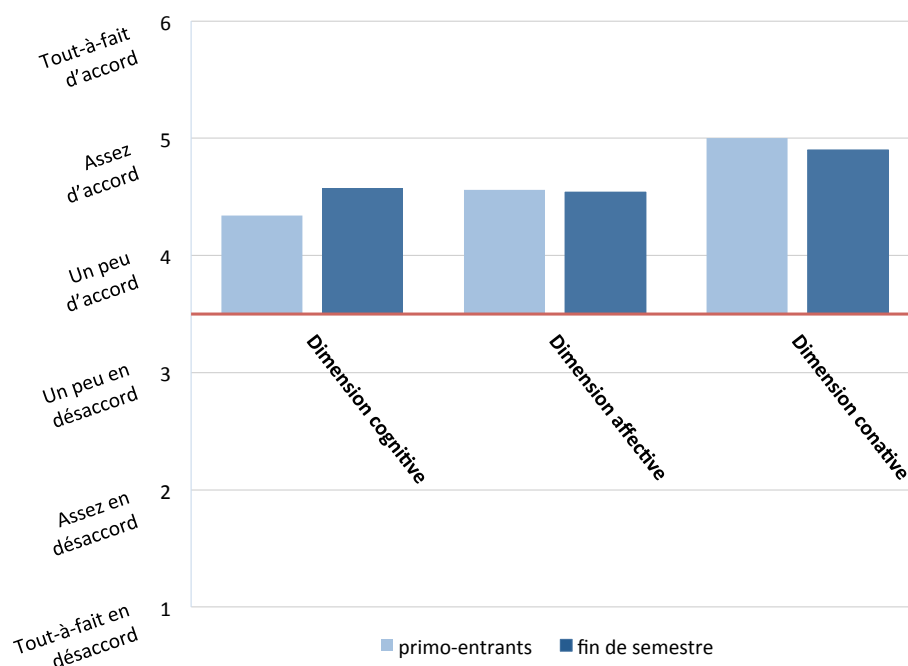


Figure 6.4. Scores moyens des attitudes des étudiants novices vis-à-vis de l'intégration d'élèves présentant des DC.

Afin d'analyser les différences entre les deux sous-échantillons, nous avons effectué des tests- t à échantillons indépendants. Le tableau 6.10 présente les scores moyens des trois dimensions des attitudes pour les deux sous-échantillons, ainsi que les résultats des comparaisons des moyennes.

Tableau 6.10. Tests des moyennes concernant les attitudes vis-à-vis de l'intégration d'élèves présentant des DC pour les deux sous-échantillons.

	étudiants primo-entrants (n = 189)		étudiants à la fin du semestre (n = 218)		t	p
	M	\pm	M	\pm		
Dimension cognitive	4.34	0.82	4.57	0.72	2.94	.003**
Dimension affective	4.56	0.91	4.54	0.87	-0.23	.819
Dimension conative	5.00	0.65	4.90	0.65	-1.67	.097

* $p < .05$; ** $p < .01$.

Des différences entre les deux groupes peuvent être observées au tableau 6.10. Les résultats des tests- t à échantillons indépendants montrent que celles-ci sont significatives pour la dimension cognitive $t(405) = 2.94$, $p < .01$ entre les étudiants primo-entrants ($M = 4.34$, ± 0.82) et les étudiants à la fin du semestre ($M = 4.57$, ± 0.72). Ceci représente néanmoins un effet faible ($d = 0.3$). Les différences concernant les dimensions affective et conative ne sont pas significatives. Nous avons également analysé de manière exploratoire d'éventuelles différences dans les deux

sous-échantillons en fonction du genre des étudiants et du type de formation suivie. Aucune différence n'est constatée entre hommes et femmes. En revanche, des différences peuvent être observées en fonction du type de formation. Les scores concernant la dimension conative des étudiants primo-entrants qui se destinent à l'enseignement au premier cycle ($M = 5.16, \pm 0.55$) sont plus positifs que ceux de leurs collègues qui visent le deuxième cycle ($M = 4.91, \pm 0.69$) ; $t(178,51) = 2.65, p < .01, d = 0.4$. Il est de même pour les étudiants à la fin du semestre où les étudiants qui visent le premier cycle ($M = 5.04, \pm 0.58$) ont des scores plus élevés que leurs collègues qui visent le deuxième ($M = 4.82, \pm 0.67$) ; sur cette même dimension $t(216) = 2.08, p < .05, d = 0.3$.

Vérification des hypothèses

L'hypothèse **1.1** postule que les étudiants en fin du premier semestre auraient des attitudes plus positives vis-à-vis de l'intégration des élèves présentant des DC que leurs collègues primo-entrants. Ceci se base sur la littérature qui montre une amélioration notamment en lien avec les effets des cours introduisant la problématique de l'intégration. Cette affirmation est partiellement confirmée par nos résultats. Les différences concernant les dimensions affective et conative des attitudes ne sont pas significatives. En revanche, le score concernant la dimension cognitive (croyances et connaissances des étudiants) est significativement plus élevé à la fin du premier semestre de formation.

6.2.2 Sentiment d'efficacité personnelle dans la gestion de la classe

Les résultats de l'analyse factorielle confirmatoire présentée à la partie 5.1.2 montrent l'existence de trois dimensions pour cette échelle : 1) le sentiment d'efficacité dans la gestion de classe et de la discipline ; 2) l'influence externe ; 3) l'efficacité personnelle de l'enseignant. La figure 6.5 présente les scores moyens pour les trois dimensions.

La figure 6.5 permet d'observer que le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants novices est peu développé dans l'ensemble. Ils sont « un peu d'accord » d'avoir les compétences pour la gestion de la classe et de la discipline, de même que pour les tâches générales liées à l'enseignement. Ils sont « un peu d'accord » d'accepter que l'influence de l'enseignant puisse compenser l'influence d'éléments externes tels que la famille ou la disposition de l'enfant sur la gestion des comportements perturbateurs. La dimension dans laquelle leur sentiment d'efficacité est le plus élevé est celle qui concerne la gestion de la classe et de la discipline.

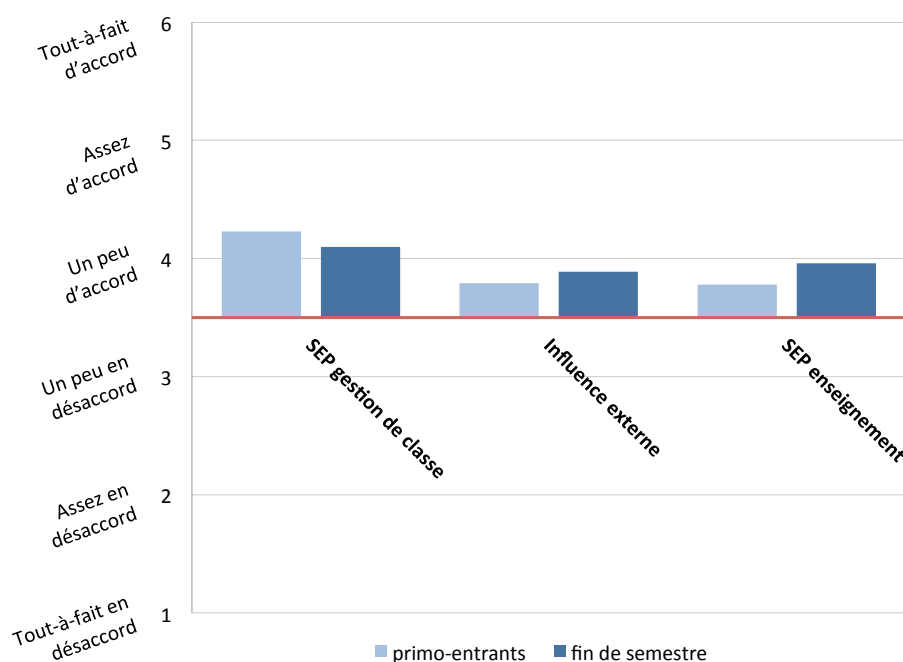


Figure 6.5. Scores moyens du sentiment d’efficacité personnelle des étudiants novices.

Le tableau 6.11 présente les scores des trois dimensions pour les deux sous-échantillons ainsi que les résultats des comparaisons des moyennes.

Tableau 6.11. Tests des moyennes concernant le sentiment d’efficacité personnelle pour les deux sous-échantillons.

	étudiants primo-entrants (n = 189)		étudiants en fin de semestre (n = 218)		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	±	M	±		
SEP gestion de classe	4.23	0.59	4.10	0.57	-2.16	.032*
Influence externe	3.79	0.67	3.89	0.63	1.64	.101
SEP enseignement	3.78	0.70	3.96	0.74	2.52	.012*

* $p < .05$; ** $p < .01$

Nous observons dans ce tableau que le sentiment d’efficacité dans la gestion de la classe est significativement plus faible chez les étudiants à la fin du semestre ($M = 4.10$) que chez les primo-entrants ($M = 4.23$) ; $t(405) = -2.16, p < .05$. Cette différence implique néanmoins un effet faible ($d = -0.2$). En ce qui concerne le sentiment d’efficacité personnelle de l’enseignant, la différence est également significative, mais va dans le sens inverse. En effet, les étudiants à la fin du semestre ($M = 3.96$) ont légèrement plus tendance à se sentir efficaces dans les tâches concernant l’enseignement que leurs collègues primo-entrants ($M = 3.78$) ; $t(405) = 2.52, p < .05$. Cette

différence représente également un faible effet ($d = 0.3$). La différence des moyennes qui concerne l'influence externe n'est pas significative $t(405) = 1.64, n/s$.

En outre, nous constatons des différences sur le SEP dans la gestion de la classe et de la discipline, en fonction du genre ou du niveau d'enseignement visé. Aucune différence n'a été observée chez les étudiants primo-entrants en fonction de leur genre ou le type de formation visée. Chez les étudiants à la fin du semestre, au contraire, les hommes semblent se sentir plus compétents dans ce domaine ($M = 4.31, \pm 0.53$) que les femmes ($M = 4.08, \pm 0.56$) ; $t(216) = 2.08, p < .05, d = 0.3$. De même, les étudiants qui visent le deuxième cycle se sentent plus efficaces pour gérer la classe ($M = 4.20, \pm 0.53$) que ceux qui visent le premier cycle ($M = 3.96, \pm 0.58$) ; $t(216) = 3.03, p < .01, d = 0.4$.

Vérification des hypothèses

L'hypothèse **1.2** postule que le sentiment d'efficacité des étudiants à la fin du premier semestre est plus élevé que celui des étudiants primo-entrants. Ceci est vrai pour le sentiment d'efficacité général dans l'enseignement. Toutefois, contrairement à notre hypothèse, le sentiment d'efficacité dans la gestion de la classe et de la discipline est plus faible chez les étudiants en fin de semestre que chez les primo-entrants.

6.2.3 Compétences émotionnelles des étudiants

Comme l'indiquent les résultats des AFE du questionnaire sur la compétence émotionnelle des étudiants, deux dimensions peuvent être considérées pour chaque sous-échelle : 1) les émotions externalisées, comprenant la colère, le mépris et le dégoût ; 2) les émotions internalisées, comprenant la peur, la tristesse, la culpabilité et la honte. La figure 6.6 montre les scores moyens d'intensité des émotions que les étudiants ressentiraient et manifesteraient à l'élève face à la situation fictive de la vignette. Rappelons ici que les possibilités de réponse pour chaque item correspondent à une échelle de Likert indiquant une intensité émotionnelle allant de 0 = « nulle » à 3 = « très forte ».

Nous observons à la figure 6.6 que les émotions que les étudiants ressentiraient le plus intensément face à cette situation fictive seraient la colère, la tristesse et, dans une moindre mesure, la culpabilité. La peur, la honte, le mépris et le dégoût seraient beaucoup moins intensément ressentis. En outre, les étudiants manifesteraient à l'élève les émotions de manière moins intense qu'ils les ressentiraient, sauf dans le cas de la colère.

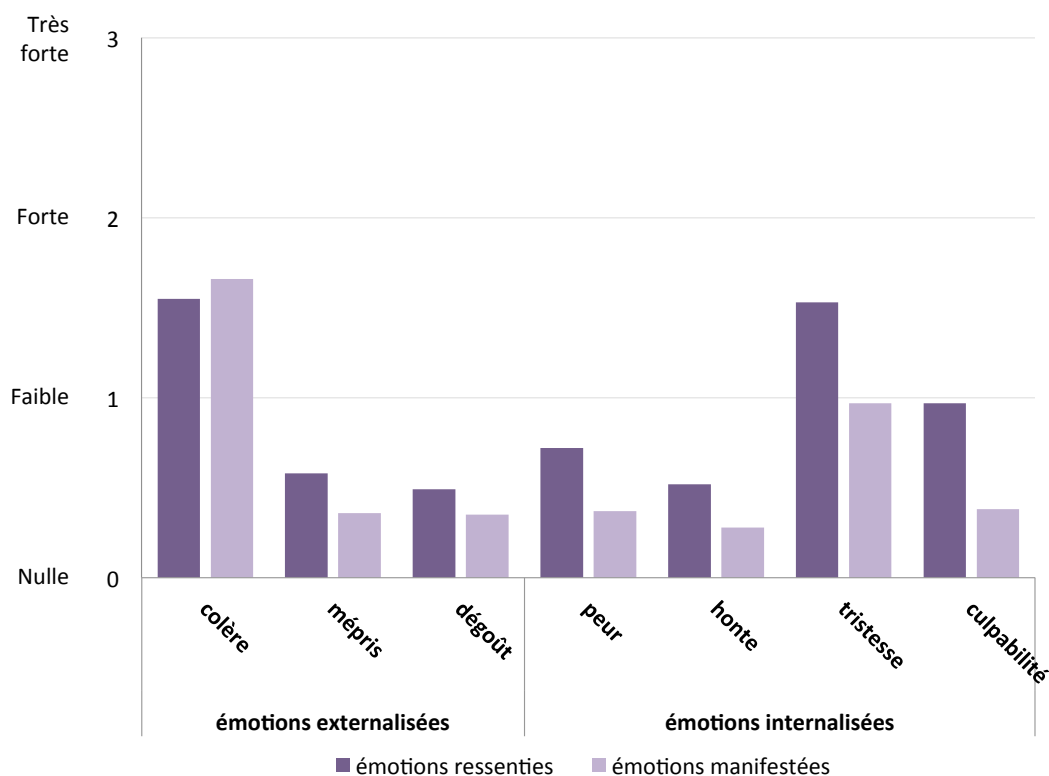


Figure 6.6. Moyennes des émotions externalisées et internalisées ressenties et manifestées de manière hypothétique pour l'échantillon total.

Basés sur les travaux de Doudin et Curchod-Ruedi (2009, 2010), nous pouvons interpréter ceci comme une tendance à réguler ces émotions. Cette tendance est observée pour toutes les émotions sauf pour la colère qui représente un cas particulier. En effet, la colère que les étudiants manifesteraient à leurs élèves serait plus intense que la colère qu'ils ressentiraient face à la situation de la vignette, ceci étant le cas pour les deux sous-échantillons.

Le tableau 6.12 présente les moyennes et les écarts types pour chaque item, ainsi que le score moyen des émotions externalisées et des émotions internalisées ressenties et manifestées pour les deux sous-échantillons. Leur régulation est calculée à partir de la différence entre le score d'émotions ressenties et manifestées. Les résultats des tests de comparaison de moyennes (tests- t à échantillons indépendants) sont également présentés. Les résultats de ces tests signalent des différences significatives entre les deux sous-échantillons. La colère manifestée par les étudiants à la fin du semestre ($M = 1.54$) est moins intense que celle de leurs collègues primo-entrants ($M = 1.80$) ; $t(405) = -2.83, p < .01$. Ceci représente toutefois un effet faible ($d = -0.3$). Autre différence significative concerne la régulation du mépris : les étudiants en fin du semestre semblent plus réguler cette émotion ($M = 0.32$) que leurs collègues primo-entrants ($M = 0.11$) ; $t(405) = 2.83, p < .01, d = 0.3$. Ceci a une influence sur le score total d'émotions externalisées manifestées $t(405) = -2.04, p < .05$ ainsi que sur leur régulation $t(405) = 2.51, p < .01$, qui est

significativement différente entre les deux sous-échantillons. Ces deux résultats représentent aussi des effets faibles ($d = -0.2$ et $d = 0.3$, respectivement).

Tableau 6.12. Tests des moyennes concernant les émotions ressenties et manifestées pour les deux sous-échantillons.

		étudiants		étudiants en		$t(405)$	p
		primo-entrants (n=189)		fin du semestre (n=218)			
		Moyenne	\pm	Moyenne	\pm		
Colère	<i>ressentie</i>	1.62	0.75	1.49	0.76	-1.78	.07
	<i>manifestée</i>	1.80	0.93	1.54	0.90	-2.83	.01**
	<i>régulation</i>	-0.18	-0.18	-0.05	-0.14	1.33	.19
Mépris	<i>ressenti</i>	0.51	0.72	0.65	0.82	1.79	.07
	^o <i>manifesté</i>	0.40	0.74	0.33	0.63	199999.00	.51
	<i>régulation</i>	0.11	-0.02	0.32	0.19	2.83	.01**
Dégoût	^o <i>ressenti</i>	0.46	0.70	0.52	0.79	19997.5	.54
	^o <i>manifesté</i>	0.37	0.77	0.33	0.72	20299.50	.72
	<i>régulation</i>	0.09	-0.07	0.19	0.07	1.27	.20
ER externalisées		0.86	0.55	0.89	0.62	.418	.68
EM externalisées		0.86	0.64	0.73	0.57	-2.04	.04*
	<i>régulation</i>	0.00	0.60	0.15	0.57	2.51	.01*
Peur	<i>ressentie</i>	0.80	0.90	0.66	0.90	-1.85	.06
	^o <i>manifestée</i>	0.46	0.84	0.30	0.66	19153.00	.10
	<i>régulation</i>	0.34	0.06	0.36	0.24	0.02	.99
Tristesse	<i>ressentie</i>	1.48	0.89	1.57	0.89	0.93	.36
	<i>manifestée</i>	0.98	0.95	0.95	0.93	-0.21	.84
	<i>régulation</i>	0.50	-0.06	0.62	-0.04	1.31	.30
Culpabilité	<i>ressentie</i>	1.00	0.85	0.94	0.85	-0.65	.51
	^o <i>manifestée</i>	0.36	0.64	0.39	0.67	20132.00	.70
	<i>régulation</i>	0.64	0.21	0.55	0.18	-0.87	.38
Honte	<i>ressentie</i>	0.44	0.67	0.58	0.77	1.92	.06
	^o <i>manifestée</i>	0.31	0.62	0.26	0.57	20004.50	.47
	<i>régulation</i>	0.14	0.80	0.33	0.83	2.31	.02*
ER internalisées		0.94	0.57	0.94	0.55	0.05	.96
EM internalisées		0.52	0.59	0.47	0.51	-0.87	.39
	<i>régulation</i>	-0.41	0.70	-0.46	0.59	-0.78	.43

* $p < .05$; ** $p < .01$.

^o Des tests non paramétriques (Mann-Whitney U) ont été effectués en raison des violations importantes des prémisses de normalité.

Le tableau 6.12 montre aussi que les étudiants primo-entrants ressentiraient autant d'émotions internalisées que leurs collègues en fin du premier semestre. La seule différence significative qui est observée entre les deux groupes concernant les émotions internalisées est la régulation de la honte $t(405) = 2.31, p < .05, d = 0.2$, que les étudiants à la fin du semestre semblent mieux réguler ($M = 0.33$) que les étudiants en début de leur formation ($M = 0.14$).

Par ailleurs, nous constatons des différences en fonction du genre des étudiants sur leurs compétences émotionnelles. Chez les étudiants en début de formation, les émotions ressenties ou manifestées ne diffèrent pas entre les femmes et les hommes. Néanmoins, les femmes ($M = 0.46, \pm 0.70$) réguleraient davantage les émotions internalisées que les hommes ($M = 0.01, \pm 0.55$); $t(169) = 3.24, p < .01, d = 0.3$. Chez les étudiants à la fin du semestre, les femmes ressentiraient davantage d'émotions internalisées ($M = 0.98, \pm 0.55$) et externalisées ($M = 0.93, \pm 0.61$) que les hommes ($M = 0.66, \pm 0.50$ et $M = 0.62, \pm 0.53$, respectivement). Les résultats des tests des moyennes sont $t(216) = 2.88, p < .01, d = 0.4$ pour les émotions internalisées et $t(216) = 2.49, p < .05, d = 0.3$ pour les externalisées. Toutefois, les femmes ($M = 0.52, \pm 0.58$) auraient plus tendance que les hommes ($M = 0.09, \pm 0.55$) à réguler leurs émotions internalisées $t(216) = 3.67, p < .01, d = 0.5$. La régulation des émotions externalisées est également plus élevée pour les femmes ($M = 0.19, \pm 0.57$) que pour les hommes ($M = -0.11, \pm 0.51$); $t(216) = 2.62, p < .05, d = 0.4$.

Nous observons également des différences en ce qui concerne le type d'enseignement visé chez les étudiants primo-entrants. Ceux qui visent le deuxième cycle ($M = 0.60, \pm 0.60$) manifesteraient de manière plus intense leurs émotions internalisées à l'élève que ceux qui visent le premier cycle ($M = 0.42, \pm 0.57$); $t(186) = 2.02, p < .01, d = 0.3$. En effet, ces derniers ($M = 0.58, \pm 0.73$) réguleraient mieux leurs émotions internalisées que leurs collègues du deuxième cycle ($M = 0.30, \pm 0.66$); $t(186) = 2.73, p < .05, d = 0.4$. Ces différences ne sont plus observées à la fin du premier semestre.

Vérification des hypothèses

Les étudiants en fin de semestre ressentiraient des émotions externalisées de manière plus intense que leurs collègues primo-entrants face à la situation fictive. Néanmoins, ils les manifesteraient moins intensément à l'élève, en contraste avec leurs collègues en début de formation. Ceci pourrait être interprété comme une régulation de ce type d'émotions, qui semble être significativement plus développée chez les étudiants à la fin du premier semestre qu'au début de la formation. Ces résultats vont dans le sens de l'hypothèse **1.3**.

6.2.4 Attributions causales des étudiants concernant l'origine des comportements de l'élève

L'analyse factorielle exploratoire de l'échelle des attributions présentée à la section précédente suggère la rétention de quatre facteurs explicatifs sur l'origine du comportement de l'élève : 1) scolaires (y compris l'influence de l'enseignant) ; 2) sociétaux ; 3) individuels (liés à l'élève) ; 4) familiaux. La figure 6.7 montre les scores moyens pour les quatre dimensions. Selon cette figure, les étudiants pensent en moyenne qu'il est « assez probable » que les facteurs familiaux aient une influence importante sur l'origine des difficultés de comportement. De plus, ils jugent comme « un peu probable » que la société et les caractéristiques de l'élève aient un effet sur ses comportements. L'école et l'enseignant sont jugés comme ayant l'influence la plus faible parmi l'ensemble des facteurs.

Nous présentons au tableau 6.13 les moyennes et les écarts types des scores pour les quatre facteurs de chaque sous-échantillon, ainsi que les résultats de la comparaison des moyennes. Bien que certaines différences puissent être observées entre les moyennes des deux échantillons, elles semblent modestes.

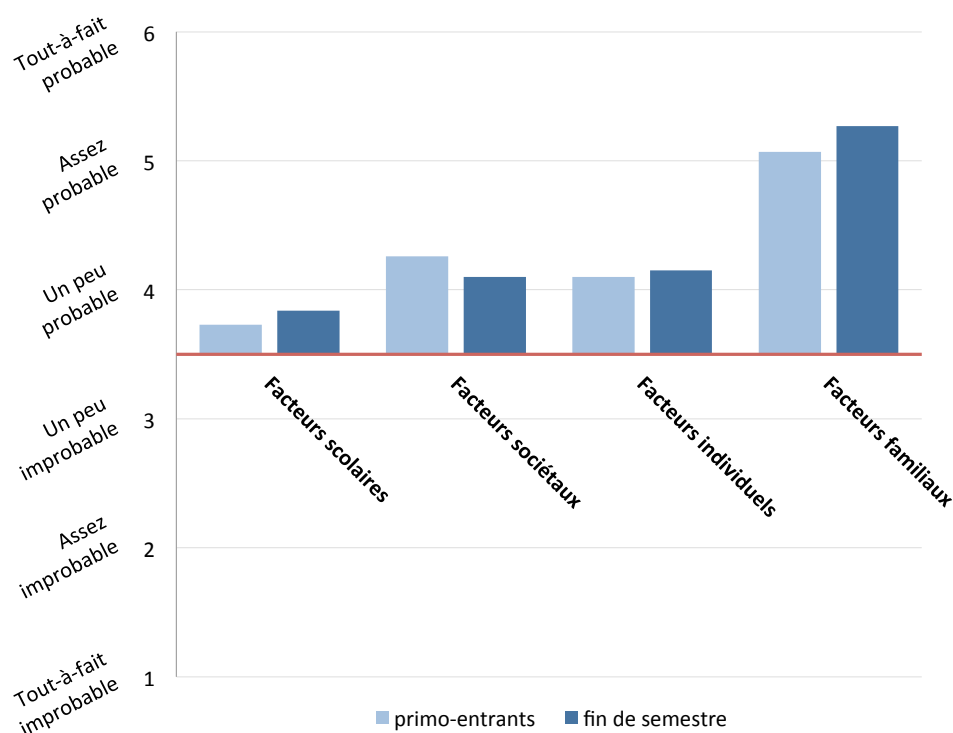


Figure 6.7. Scores moyens des attributions causales des étudiants novices.

Les résultats des tests- t confirment l'absence de différences significatives concernant les facteurs scolaires $t(405) = 1.19, n/s$; individuels $t(405) = .54, n/s$; et sociétaux $t(404.69) = -1.83, p = .07$, bien que ce dernier résultat pourrait être qualifié de tendanciel. Au contraire, une différence significative est observée pour les facteurs familiaux : les étudiants en fin du premier

semestre attribuent une plus grande importance à la famille que les primo-entrants lorsqu'ils s'expliquent l'origine des DC de l'élève. Cette différence $t(405) = 2.92, p < .01$ représente un effet faible $d = 0.3$.

Par ailleurs, aucune différence n'a été observée en fonction du genre ou du type de formation suivie.

Tableau 6.13. Tests des moyennes concernant les attributions causales en lien avec l'origine des DC pour les deux sous-échantillons.

	étudiants primo-entrants (n = 189)		étudiants en fin de semestre (N = 218)		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	±	M	±		
Facteurs scolaires	3.73	0.94	3.84	0.85	1.19	.236
Facteurs sociétaux	4.26	0.86	4.10	0.96	-1.83	.068
Facteurs individuels	4.10	0.85	4.15	0.79	0.54	.588
Facteurs familiaux	5.07	0.70	5.27	0.68	2.92	.004*

Note. * $p < .05$; ** $p < .01$.

Vérification des hypothèses

L'hypothèse **1.4** postule que les attributions causales concernant les facteurs scolaires sont plus importantes pour expliquer les comportements des élèves pour les étudiants à la fin du premier semestre qu'au début. Nos résultats ne permettent pas de confirmer cette hypothèse. En outre, nous avons postulé que les caractéristiques de l'élève auraient moins de poids pour les étudiants à la fin du semestre que pour les primo-entrants, mais la différence entre les deux groupes à cet égard est faible et ne permet pas de confirmer cette hypothèse.

En revanche, nous observons une différence significative pour les facteurs familiaux, auxquels les étudiants plus avancés attribuent davantage d'importance comparativement à leurs collègues au début de la formation.

6.2.5 Intentions des étudiants novices d'intégrer ou d'exclure un élève présentant des difficultés de comportement

La figure 6.8 montre les intentions des étudiants de mettre en place des mesures d'aide ou à visée intégrative face à la situation présentée. Dans cette figure, nous observons que les étudiants auraient surtout l'intention de communiquer avec les parents et de mettre en place des stratégies coopératives entre l'école et la maison face à cette situation. En deuxième place, ils impliqueraient l'élève dans la classe et lui confieraient davantage de responsabilités. La stratégie la moins plébiscitée est l'adaptation des objectifs pédagogiques et du curriculum de l'élève.

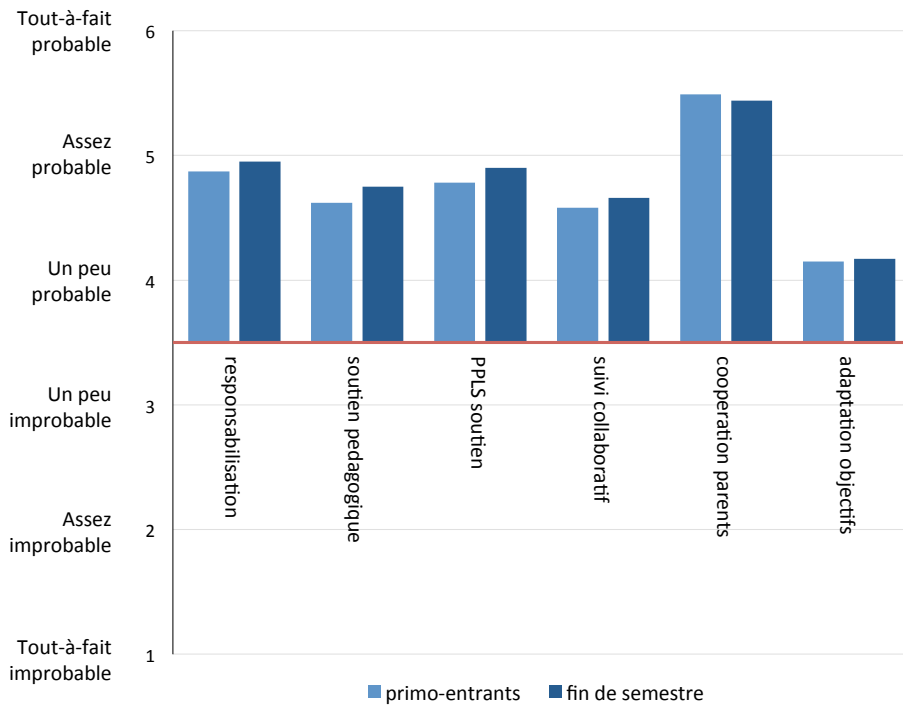


Figure 6.8. Scores moyens des items concernant les intentions des étudiants novices de répondre avec des pratiques à visée intégrative face à un élève présentant des DC.

Les intentions des étudiants de proposer les différentes mesures à visée exclusive sont représentées à la figure 6.9.

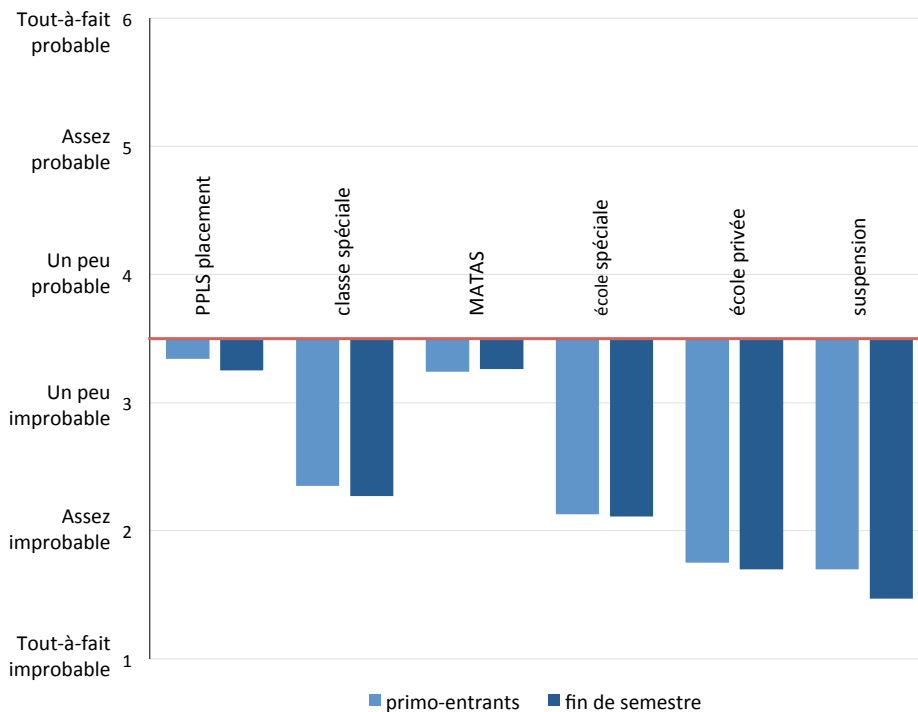


Figure 6.9. Scores moyens des items concernant les intentions des étudiants novices de répondre avec des pratiques à visée exclusive face à un élève présentant des DC.

La figure 6.9 montre que les moyennes sont beaucoup plus faibles pour les intentions de mettre en place des mesures exclusives, comparativement aux mesures intégratives. Le recours au MATAS (Modules d'accueil temporaires) ou aux services PPLS avec une visée de scolariser l'élève dans une classe spéciale sont les solutions qui causent le moins de réticence parmi les mesures à visée exclusive, bien que les moyennes de ces deux mesures indiquent qu'il est peu probable que les étudiants y fassent appel. L'appel à scolariser l'élève dans une classe ou école spéciale semble une possibilité peu probable pour les étudiants. Suspendre l'élève pendant une semaine ou recommander aux parents de le scolariser dans une école privée sont les stratégies les moins probables d'être proposées.

Le tableau 6.14 présente les moyennes pour les deux dimensions ainsi que les résultats des tests-t. Dans l'ensemble, les étudiants novices pensent qu'il est probable qu'ils mettent en place des pratiques à visée intégrative, alors qu'ils considèrent comme improbable qu'ils excluent l'élève suite à la situation fictive présentée. Dans ce tableau, nous observons que les étudiants en fin du premier semestre sont légèrement plus inclusifs et moins exclusifs que leurs collègues primo-entrants. Toutefois, les différences entre les deux groupes ne sont pas significatives.

Tableau 6.14. Tests des moyennes des intentions d'agir pour les deux sous-échantillons.

	étudiants primo-entrants (n = 189)		étudiants en fin de semestre (n = 218)		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	±	M	±		
Pratiques à visée intégrative	4.75	0.62	4.81	0.68	0.96	.338
Pratiques à visée exclusive	2.42	0.83	2.34	0.77	-0.96	.340

Note. * $p < .05$; ** $p < .01$.

Néanmoins, lorsque chaque stratégie est considérée individuellement, nous observons des différences concernant l'intention de suspendre l'élève. Les étudiants à la fin du semestre ($M = 1.47, \pm 0.92$) feraient moins recours à la suspension que leurs collègues qui sont au début de la formation ($M = 1.70, \pm 1.10$), $t(368.15) = -2.23, p < .05, d = 0.2$.

Des différences sont également observées pour des items individuels lorsque nous tenons compte du genre ou du type de formation suivie par les étudiants. Les étudiants en début de formation qui visent l'enseignement au deuxième cycle primaire ($M = 4.42, \pm 1.09$) auraient moins l'intention de collaborer avec d'autres professionnels que ceux qui se destinent au premier cycle ($M = 4.81, \pm 0.81$) ; $t(186) = 2.80, p < .01, d = 0.4$, ce qui n'est pas le cas des étudiants à la fin du semestre.

Par ailleurs, chez les étudiants en fin de semestre, les femmes ($M = 5.49, \pm 0.80$) auraient plus tendance à communiquer et à coopérer avec les parents, comparativement aux hommes ($M = 5.11, \pm 0.79$) ; $t(216) = 2.36, p < .05, d = 0.3$. Cette différence n'est pas observée chez les étudiants en début de formation.

Vérification des hypothèses

L'hypothèse 1.5 préconisait une intention plus marquée de mettre en place des mesures intégratives et une tendance plus faible à avoir recours aux mesures exclusives chez les étudiants en fin du premier semestre, comparativement aux étudiants primo-entrants.

Les différences ne sont pas statistiquement significatives lorsque nous tenons compte des deux dimensions. L'hypothèse nulle ne peut donc pas être rejetée. Il faut toutefois souligner que lorsque chaque mesure est considérée individuellement, nous observons que les étudiants à la fin du semestre ont moins l'intention de suggérer la suspension temporaire de l'élève que leurs collègues en début de semestre, ce qui va dans le sens de notre hypothèse.

6.3 Liens entre le risque de burnout des étudiants novices et leurs cognitions, émotions et intentions d'agir

Dans cette partie, nous présentons tout d'abord les analyses descriptives ainsi que les résultats de la comparaison des moyennes des deux sous-échantillons concernant leur risque de burnout. Nous analysons ensuite les liens entre les dimensions du burnout et l'ensemble de nos variables.

6.3.1 Risque de burnout des étudiants novices

Les résultats de l'analyse factorielle (CFA) présentée à la section 6.1.3 confirment la structure tridimensionnelle de l'échelle. Pour rappel, le risque de burnout serait indiqué par un niveau élevé d'épuisement émotionnel et de cynisme, ainsi que par un faible niveau d'efficacité dans les études. La figure 6.10 montre les moyennes de chaque dimension pour les deux sous-échantillons.

Nous observons que les scores moyens d'épuisement émotionnel des étudiants novices correspondent environ à trois sur une échelle de 0 à 6, ce qui impliquerait qu'ils se sentiraient épuisés quelques fois par mois. La variabilité de ce symptôme est toutefois élevée, comme l'indiquent les écarts-type étendus. Vers la fin du semestre toutefois, certains étudiants seraient proches de se sentir épuisés jusqu'à une fois par semaine. Le niveau de cynisme est beaucoup moins élevé, avec des moyennes autour de 1 (indiquant ainsi que les étudiants expérimenteraient ce symptôme entre une fois par an et une fois par mois). Mais la variabilité inter-sujet est aussi élevée et certains étudiants auraient une attitude cynique à l'égard des études jusqu'à une fois par

mois, particulièrement à la fin du semestre. Enfin, nous observons que les étudiants novices sont plutôt mitigés quant à leur niveau d'efficacité en relation avec leurs études, et que cette efficacité semble s'affaiblir à la fin du semestre.

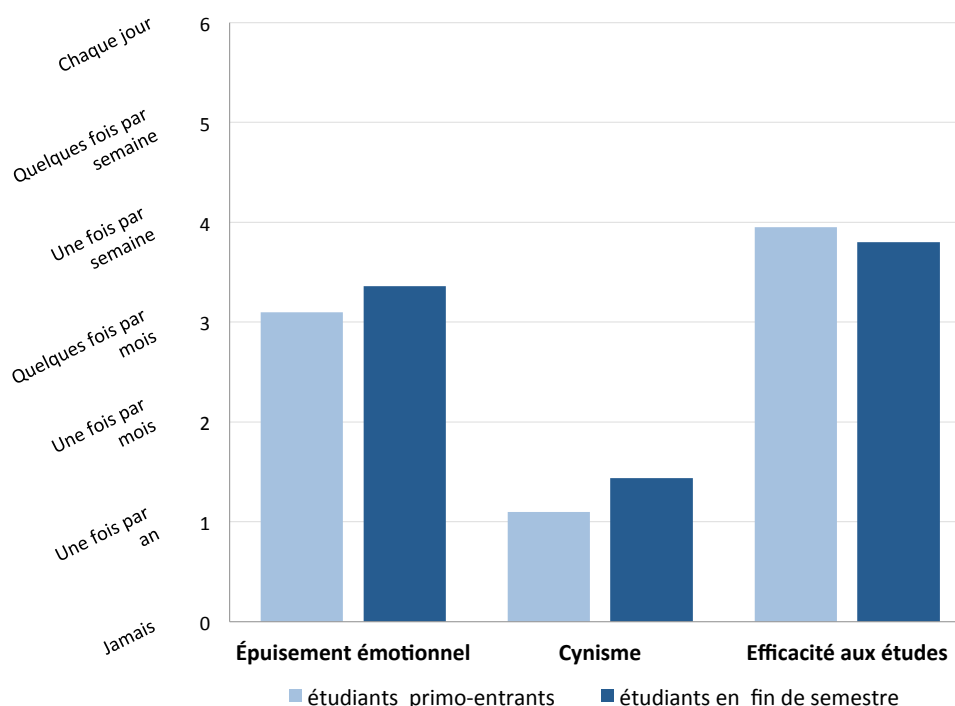


Figure 6.10. Scores moyens des dimensions du burnout pour les deux sous-échantillons.

Nous observons que les scores moyens d'épuisement émotionnel des étudiants novices correspondent environ à trois sur une échelle de 0 à 6, ce qui impliquerait qu'ils se sentiraient épuisés quelques fois par mois. Vers la fin du semestre toutefois, certains étudiants seraient proches de se sentir épuisés jusqu'à une fois par semaine. Le niveau de cynisme est beaucoup moins élevé, avec des moyennes autour de 1 (indiquant ainsi que les étudiants expérimenteraient ce symptôme entre une fois par an et une fois par mois). Enfin, nous observons que les étudiants novices sont plutôt mitigés quant à leur niveau d'efficacité en relation avec leurs études, et que cette efficacité semble s'affaiblir à la fin du semestre.

Afin de vérifier les différences entre les deux sous-échantillons, nous avons effectué des test-*t* à échantillons indépendants. Le tableau 6.15 montre les analyses descriptives ainsi que les résultats des tests de moyennes pour les deux sous échantillons. Les résultats affichés au tableau montrent que les étudiants en fin du premier semestre ($M = 3.36, \pm 1.24$) ont un risque d'épuisement émotionnel significativement plus élevé $t(405) = 2.06, p < .05$ que les primo-entrants ($M = 3.10, \pm 1.19$). Cette différence représente un effet de faible taille $d = 0.2$. La différence concernant le cynisme est également significative $t(404.9) = 2.89, p < .01$, les étudiants à la fin du semestre ayant un risque plus élevé ($M = 1.44$) que les primo-entrants ($M = 1.10$) de développer une attitude cynique à l'égard de la formation. Ceci représente également un effet faible $d = 0.3$. La

différence des moyennes entre les deux groupes concernant l'efficacité dans les études n'est pas significative $t(405) = -1.52, n/s$.

Tableau 6.15. Tests des moyennes concernant le risque de burnout pour les deux sous-échantillons.

	étudiants primo-entrants (n = 189)		étudiants en fin de semestre (n = 218)		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	±	M	±		
Épuisement émotionnel	3.10	1.19	3.36	1.24	2.06	.040*
Cynisme	1.10	1.10	1.44	1.28	2.89	.004**
Efficacité dans les études	3.95	0.98	3.80	0.94	-1.52	.130

* $p < .05$; ** $p < .01$.

Afin d'évaluer le niveau de risque de burnout de notre échantillon, nous avons classé les étudiants présentant un risque faible (0–1.49), moyen (1.5–3.49) ou élevé (3.5–6) selon les critères établis par Kalimo et al. (2006, dans Toppinen-Tanner, 2011). Le résultat de ce classement est présenté à la figure 6.11.

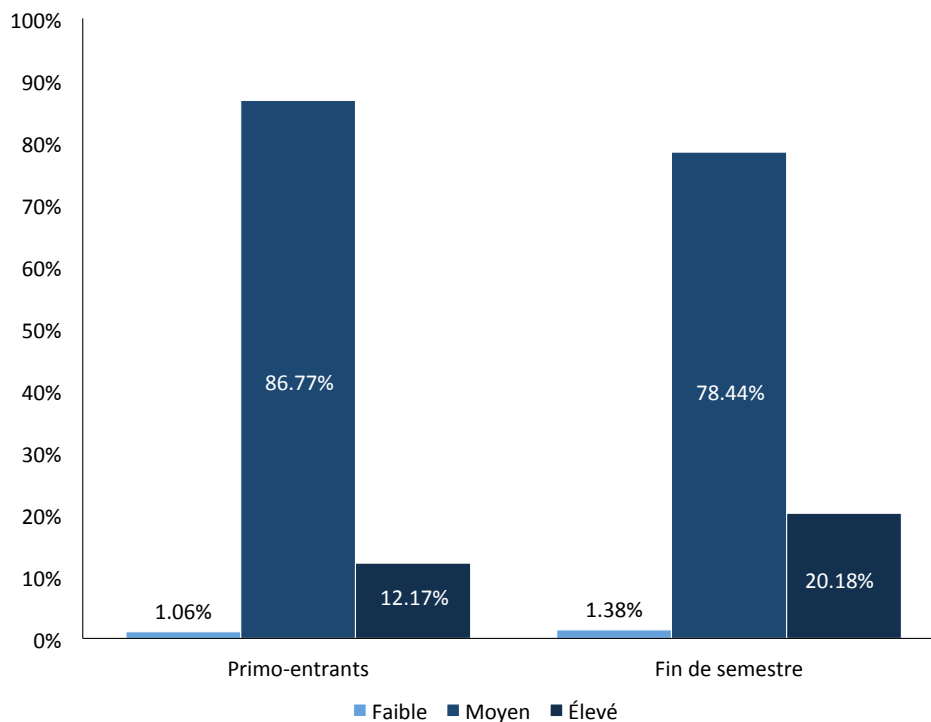


Figure 6.11. Classement des étudiants novices selon leur niveau de risque de burnout.

Cette figure permet d'observer que 12.17 % des étudiants primo-entrants ($n = 23$) peuvent être catégorisés comme ayant un risque élevé de burnout, 86.77 % ($n = 164$) comme ayant un risque moyen et 1.06 % ($n = 2$) comme ayant un risque faible. Ce risque augmente chez les étudiants en fin du premier semestre, où 20.18 % ($n = 44$) présenteraient un risque élevé et

78.44 % ($n = 171$) un risque moyen. Nous observons ainsi que le risque de burnout est plus élevé pour les étudiants à la fin du semestre qu'au début de la formation.

En outre, nous avons effectué des tests- t afin d'analyser l'influence du genre sur le risque de burnout des étudiants novices. Les résultats montrent que les étudiantes ont un risque plus élevé d'épuisement émotionnel ($M = 3.29, \pm 1.21$) que les étudiants ($M = 2.88, \pm 1.28$) ; $t(405) = 2.16, p < .05$, bien que cette différence représente un effet faible ($d = 0.2$). Au contraire, le risque de développer une attitude cynique à l'égard des études est plus élevé chez les étudiants ($M = 1.65, \pm 1.46$) que chez les étudiantes ($M = 1.23, \pm 1.16$) ; $t(405) = -2.24, p < .05$. Cette différence représente aussi un effet faible ($d = 0.2$). En ce qui concerne le type de formation suivie, nous constatons que les étudiants qui visent l'enseignement au premier cycle ($M = 3.43, \pm 1.18$) sont plus vulnérables face à l'épuisement émotionnel que leurs collègues qui visent le deuxième cycle ($M = 3.13, \pm 1.23$) ; $t(404) = 2.38, p < .05$, avec aussi un effet faible ($d = 0.2$).

6.3.2 Liens entre les dimensions du burnout et les cognitions, émotions et intentions d'agir des étudiants

Afin d'explorer les liens entre les dimensions du burnout et l'ensemble de nos variables, nous avons effectué des analyses corrélacionnelles de Spearman pour chaque sous-échantillon. Le tableau 6.16 présente une partie des résultats de ces analyses, mettant en avant seulement les corrélations impliquant les dimensions du burnout. Tout d'abord, nous observons que le cynisme est négativement lié aux trois dimensions des attitudes pour les étudiants primo-entrants, ainsi que pour les dimensions cognitive et affective pour les étudiants à la fin du semestre. C'est-à-dire que chez nos participants, une perspective cynique et détachée des études est liée à des attitudes plus négatives à l'égard de l'intégration. En outre, l'épuisement émotionnel est négativement corrélé aux dimensions cognitive et conative des attitudes, de même que l'efficacité dans les études est positivement corrélée à ces deux dimensions chez les étudiants primo-entrants. Par contre, ce lien n'est pas significatif chez les étudiants à la fin du semestre.

Nous observons aussi des liens négatifs entre le burnout et le sentiment d'efficacité personnelle. Pour les étudiants primo-entrants, l'épuisement émotionnel et le cynisme sont en effet négativement corrélés aux influences externes (deuxième dimension du sentiment d'efficacité). C'est-à-dire qu'une attitude cynique vis-à-vis des études et le sentiment d'être épuisé est liée à la croyance que l'enseignant a peu d'emprise sur le comportement de leurs élèves. Or, ce lien n'est pas observé chez les étudiants en fin de semestre. En outre, l'efficacité dans les études est positivement associée aux trois dimensions du sentiment d'efficacité chez les étudiants primo-entrants, alors que pour les étudiants à la fin du semestre elle est seulement associée à l'efficacité en gestion de classe.

Tableau 6.16. Résultats des analyses de corrélation bivariée (Spearman) pour les dimensions du burnout.

	étudiants primo-entrants (n = 189)			étudiants à la fin du semestre (n = 218)		
	EE	CYN	EFF	EE	CYN	EFF
Burnout						
<i>épuisement émotionnel (EE)</i>	1			1		
<i>cynisme (CYN)</i>	.35**	1		.46**	1	
<i>efficacité dans les études (EFF)</i>	-.25**	-.42**	1	-.21**	-.30**	1
Attitudes vis-à-vis de l'intégration						
<i>dimension cognitive</i>	-.17*	-.32**	.15*	.03	-.16*	.08
<i>dimension affective</i>	-.12	-.31**	.03	-.06	-.20**	-.03
<i>dimension conative</i>	-.19**	-.36**	.21**	.03	-.09	.09
Sentiment d'efficacité personnelle						
<i>SEP gestion de classe</i>	-.12	-.07	.35**	-.07	.07	.19**
<i>influence externe</i>	-.15*	-.31**	.17*	-.08	-.12	.11
<i>SEP dans l'enseignement</i>	-.05	-.08	.22**	-.05	-.03	.12
Compétences émotionnelles						
<i>émotions externalisées ressenties</i>	.26**	.30**	-.13	.11	.05	-.15*
<i>émotions externalisées manifestées</i>	.15*	.20**	-.05	.14*	.06	-.13
<i>émotions internalisées ressenties</i>	.08	.02	-.07	.00	.01	.00
<i>émotions internalisées manifestées</i>	.02	.18*	-.04	.07	.15*	.07
Attributions causales						
<i>facteurs scolaires</i>	.03	.01	.02	-.02	-.02	-.09
<i>facteurs sociétaux</i>	.16*	.11	-.10	.00	.01	.03
<i>facteurs individuels</i>	.16*	.15*	-.10	.07	-.03	-.11
<i>facteurs familiaux</i>	-.06	.01	-.03	.11	-.01	.01
Réactions						
<i>intentions d'exclure</i>	.17*	.24**	-.02	.16*	.14*	-.08
<i>intentions d'intégrer</i>	-.15*	-.19*	.20*	-.01	-.01	.08

** $p < .01$. * $p < .05$

Pour les compétences émotionnelles, nous observons que tant l'épuisement émotionnel que le cynisme sont positivement liés aux émotions externalisées ressenties et manifestées chez les étudiants primo-entrants. Chez les étudiants en fin de semestre, l'épuisement émotionnel est lié au fait de manifester des émotions externalisées. Au contraire, l'efficacité en lien avec les études est négativement associée aux émotions externalisées ressenties pour ce groupe. Enfin, le cynisme est faiblement associé aux émotions internalisées manifestées chez les deux sous-échantillons.

En ce qui concerne les attributions causales, nous observons que l'épuisement émotionnel chez les étudiants primo-entrants est faiblement associé aux attributions à des facteurs individuels et sociétaux. De même, le cynisme est associé aux attributions à des facteurs sociétaux pour ce sous-échantillon. Toutefois, aucune corrélation n'est significative pour les étudiants à la fin du semestre pour ces variables.

Enfin, nous observons de faibles liens négatifs entre l'épuisement émotionnel et le cynisme avec les intentions d'intégrer l'élève chez les étudiants primo-entrants, alors que l'efficacité dans les études est positivement associée. Ces relations ne sont pas significatives chez les étudiants en fin de semestre. Par ailleurs, l'épuisement émotionnel et le cynisme montrent une corrélation positive faible avec les intentions d'exclure l'élève, ceci pour les deux sous-échantillons.

D'une manière générale, les associations observées sont plus fortes chez les étudiants primo-entrants que chez les étudiants en fin de semestre, malgré les niveaux plus élevés d'épuisement émotionnel et de cynisme de ces derniers.

6.4 Influence du genre et de l'origine de l'élève sur les cognitions, émotions et intentions d'agir des étudiants novices

Le but du troisième objectif était d'évaluer les effets de la manipulation du genre et de l'origine de l'élève pour les trois variables analysées à l'aide de la vignette de cas : les compétences émotionnelles, les attributions causales et les réactions (intentions d'intégrer ou d'exclure l'élève) des étudiants novices.

6.4.1 Influence du genre et de l'origine de l'élève sur les compétences émotionnelles des étudiants novices

Les tableaux 6.17 et 6.18 présentent les moyennes des émotions externalisées et internalisées respectivement selon le type de vignette. Dans l'ensemble, nous observons dans ces deux tableaux que les émotions que les étudiants manifesteraient à l'élève sont moins intenses que celles qu'ils ressentiraient dans leur positionnement face à cette situation fictive, ce qui nous permet d'inférer la présence d'une certaine régulation émotionnelle. Une exception est constatée chez les étudiants

primo-entrants, pour qui les émotions externalisées manifestées seraient plus intenses que les émotions ressenties, mais seulement lorsque la vignette montre un élève suisse (garçon ou fille).

Tableau 6.17. Moyennes et écarts types des émotions externalisées selon le type de vignette pour les deux sous-échantillons.

Type de vignette		émotions externalisées					
		ressenties		manifestées		régulation	
		M	±	M	±	M	±
primo-entrants	<i>suisse-garçon</i>	0.86	0.50	0.95	0.76	-0.09	0.64
	<i>suisse-fille</i>	0.75	0.50	0.81	0.62	-0.06	0.50
	<i>étranger-garçon</i>	0.93	0.64	0.90	0.68	0.03	0.68
	<i>étrangère-fille</i>	0.90	0.58	0.75	0.48	0.15	0.56
fin de semestre	<i>suisse-garçon</i>	0.76	0.42	0.63	0.50	0.13	0.50
	<i>suisse-fille</i>	0.91	0.63	0.71	0.61	0.20	0.58
	<i>étranger-garçon</i>	0.92	0.60	0.82	0.65	0.11	0.62
	<i>étrangère-fille</i>	0.95	0.75	0.77	0.51	0.17	0.59

Tableau 6.18. Moyennes et écarts types des émotions internalisées selon le type de vignette pour les deux sous-échantillons.

Type de vignette		émotions internalisées					
		ressenties		manifestées		régulation	
		M	±	M	±	M	±
primo-entrants	<i>suisse-garçon</i>	1.00	0.62	0.57	0.65	0.42	0.81
	<i>suisse-fille</i>	0.87	0.55	0.46	0.55	0.41	0.71
	<i>étranger-garçon</i>	1.01	0.61	0.54	0.65	0.47	0.67
	<i>étrangère-fille</i>	0.87	0.51	0.52	0.53	0.35	0.60
fin de semestre	<i>suisse-garçon</i>	1.01	0.54	0.46	0.43	0.56	0.53
	<i>suisse-fille</i>	0.92	0.49	0.42	0.41	0.51	0.48
	<i>étranger-garçon</i>	0.98	0.61	0.58	0.56	0.40	0.75
	<i>étrangère-fille</i>	0.83	0.56	0.45	0.59	0.38	0.58

Afin de mieux comprendre les différences entre les deux sous-échantillons, nous avons effectué des tests- t à échantillons indépendants pour chaque vignette. Les résultats montrent des différences significatives concernant les élèves suisses. Lorsque la vignette représente un garçon suisse, le score des émotions externalisées manifestées des étudiants à la fin du semestre est significativement moins élevé ($M = 0.63$) que celui de leurs collègues primo-entrants ($M = 0.95$), $t(86.04) = -2.57, p < .05$. Cette différence représente un effet de taille moyenne ($d = 0.5$). Lorsque la vignette met en scène une fille suisse, les étudiants à la fin du semestre ($M = 0.20$) auraient plus

tendance à réguler leurs émotions externalisées $t(98) = 2.38, p < .05$ que les étudiants primo-entrants ($M = -0.06$), représentant aussi un effet de taille moyenne ($d = 0.5$). Les différences ne sont pas significatives dans le cas des autres vignettes.

L'étape suivante est d'évaluer les éventuelles différences en fonction du genre et de l'origine de l'élève à l'intérieur de chaque sous-échantillon. Dans cette optique, des Anova à deux facteurs suivis de contrastes non-orthogonaux ont été effectuées sur les variables concernant les compétences émotionnelles avec le type de vignette (genre x origine) comme prédicteurs. Ces analyses ont été effectuées séparément pour les deux sous-échantillons. Les résultats des Anova ne signalent aucun effet du genre ou de l'origine de l'élève chez aucun des sous-échantillons, que ce soit pour les émotions externalisées ou internalisées ressenties, manifestées ou leur régulation.

Toutefois, les contrastes signalent des différences chez les étudiants à la fin du semestre lorsque nous analysons chaque émotion séparément. Le dégoût que ces étudiants manifesteraient après la situation est significativement plus élevé lorsque la vignette représente un élève d'origine étrangère $F(3, 214) = 2.81, p < .05$, qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon $t(185.73) = -2.51, p = .013, d = 0.4$. Cette différence peut être observée à la figure 6.12. Cette même tendance est seulement marginale pour les étudiants primo-entrants $F(3, 185) = 2.39, p = .07$.

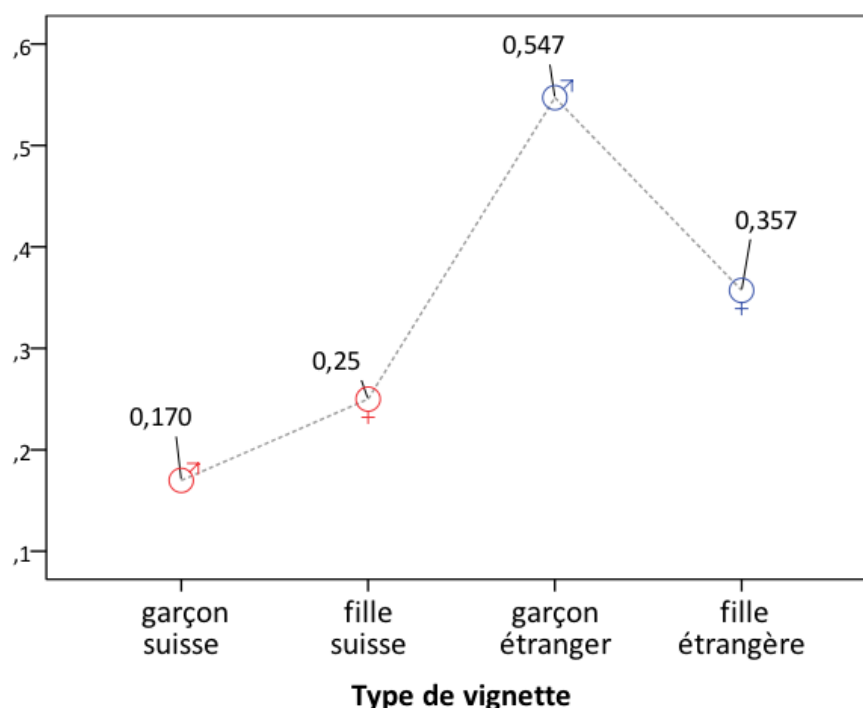


Figure 6.12. Scores moyens de dégoût manifesté chez les étudiants à la fin du semestre, selon le type de vignette.

Dans le même sens, la peur manifestée semble différer en fonction du type de vignette utilisée, encore une fois seulement chez les étudiants à la fin du semestre $F(3, 214) = 2.39, p > .05$. Pour ce sous-échantillon, la peur qu'ils manifesteraient face à la situation est plus intense lorsque

l'élève de la vignette est d'origine étrangère $t(196.63) = -2.52, p = .013, d = -0.4$, qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon. Ce résultat peut être observé à la figure 6.13. Cet effet n'est pas observé chez les étudiants en début de formation. Aucun autre effet du genre et de l'origine de l'élève n'est constaté pour les variables liées aux compétences émotionnelles des étudiants.

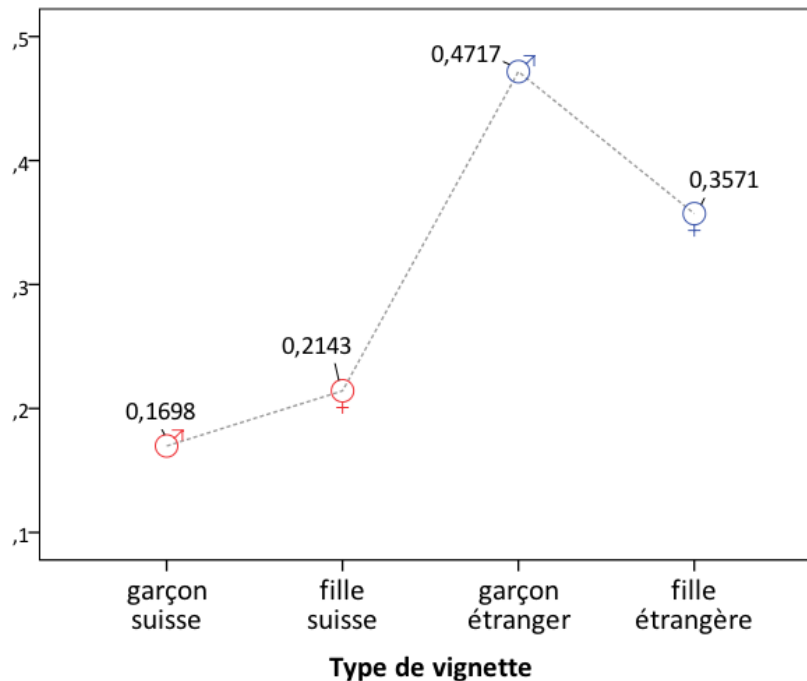


Figure 6.13. Scores moyens de peur manifestée chez les étudiants à la fin du semestre, selon le type de vignette.

6.4.2 Attributions des étudiants concernant l'origine des comportements de l'élève de la vignette en fonction de son genre et de son origine

Les scores moyens des attributions causales des étudiants selon le type de vignette sont présentés au tableau 6.19. Comme nous avons vu au point 6.2.4, les étudiants des deux sous-échantillons attribuent davantage de poids aux facteurs familiaux en ce qui concerne l'origine des comportements des élèves, comparativement aux facteurs scolaires, sociétaux ou individuels. Les facteurs scolaires ont le moindre poids par rapport aux autres facteurs. Cette tendance est constante pour les quatre vignettes, comme nous l'observons au tableau 6.19.

Des différences ont été reportées à la section 6.2.4 concernant les scores des deux sous-échantillons pour les attributions en lien avec les facteurs familiaux. Afin d'approfondir ce résultat, nous avons effectué des tests- t à échantillons indépendants pour chaque vignette. Les analyses montrent que cette différence concerne les vignettes représentant un garçon suisse, où les scores des étudiants à la fin du semestre ($M = 5.42$) sont significativement plus élevés $t(102) = 3.11, p < .01, d = 0.6$ que ceux des étudiants primo-entrants ($M = 5.07$). Les différences entre les deux sous-échantillons pour les autres vignettes ne sont pas statistiquement significatives.

Tableau 6.19. Moyennes et écarts type pour les attributions causales des étudiants novices selon le type de vignette.

Type de vignette	F. Scolaires		F. Sociétaux		F. Individuels		F. Familiaux		
	M	±	M	±	M	±	M	±	
primo-entrants	<i>suisse-garçon</i>	3.83	0.79	4.29	0.78	4.18	0.76	5.07	0.67
	<i>suisse-fille</i>	3.74	1.05	4.37	0.74	3.89	0.92	5.10	0.79
	<i>étranger-garçon</i>	3.59	1.00	4.28	0.85	4.25	0.80	4.94	0.78
	<i>étrangère-fille</i>	3.76	0.92	4.12	1.01	4.07	0.85	5.15	0.55
fin de semestre	<i>suisse-garçon</i>	3.86	0.86	4.12	1.02	4.23	0.81	5.42	0.48
	<i>suisse-fille</i>	3.88	0.83	4.06	0.83	4.04	0.85	5.34	0.56
	<i>étranger-garçon</i>	3.88	0.82	4.26	0.90	4.30	0.69	5.18	0.76
	<i>étrangère-fille</i>	3.75	0.91	4.10	0.96	4.02	0.79	5.13	0.81

Afin d'examiner l'influence du type de vignette sur les attributions causales des étudiants, des ANOVAS suivies de contrastes non-orthogonaux ont été effectuées sur les deux sous-échantillons séparément. Les résultats suggèrent un effet du type de vignette utilisée sur les attributions concernant les facteurs familiaux chez les étudiants à la fin du premier semestre, bien que l'ANOVA ne soit pas significative $F(3, 214) = 2.23, n/s$.

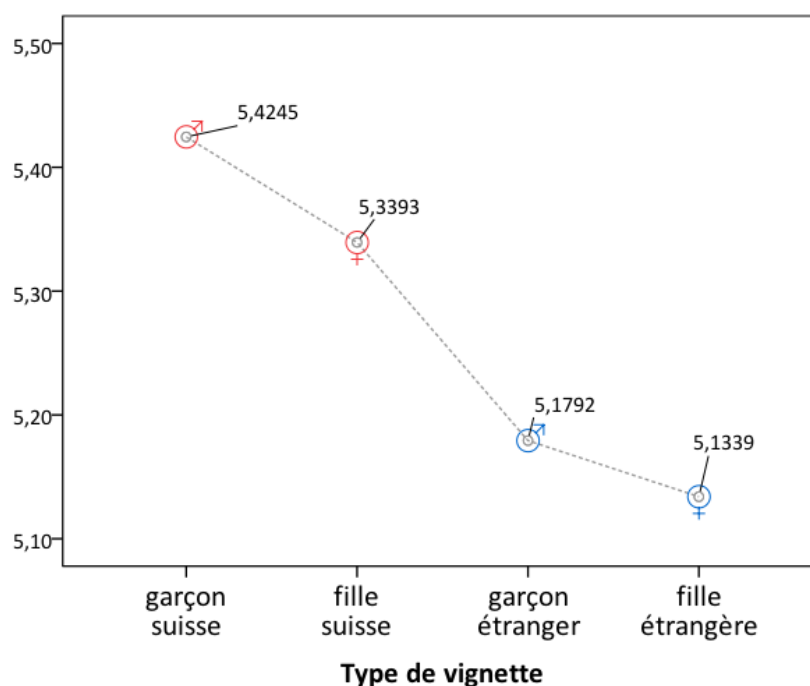


Figure 6.14. Scores moyens des attributions causales en lien avec les facteurs familiaux chez les étudiants à la fin du semestre, selon le type de vignette.

En effet, les contrastes montrent que les étudiants à la fin du semestre attribuent plus d'importance à l'influence de la famille lorsqu'il s'agit d'un élève suisse que lorsque l'élève est d'origine étrangère, $t(214) = 2.48$, $p = .014$, $d = 0.3$, que ce soit une fille ou un garçon. Cette différence est illustrée à la figure 6.14.

Les contrastes ne montrent aucun effet du genre ou de l'origine de l'élève sur les attributions des étudiants portant sur les facteurs scolaires, sociétaux ou individuels. Toutefois, nous avons décidé d'analyser les différents items de manière individuelle aussi, du fait de la qualité marginale des analyses factorielles. Ces analyses montrent une différence en ce qui concerne l'influence du milieu sociodémographique chez les étudiants primo-entrants. Bien que l'Anova ne soit pas significative, $F(3, 188) = 2.50$, n/s , les contrastes le sont pour la comparaison selon l'origine de l'élève. Ainsi, le milieu sociodémographique explique mieux l'origine des difficultés de comportement lorsque les élèves sont étrangers, comparativement aux élèves suisses $t(185) = 2.68$, $p < .01$, $d = 0.4$. Cette différence n'est pas observée chez les étudiants à la fin du semestre. Ce résultat est illustré à la figure 6.15. Aucune autre différence n'a été observée dans l'analyse des items individuels.

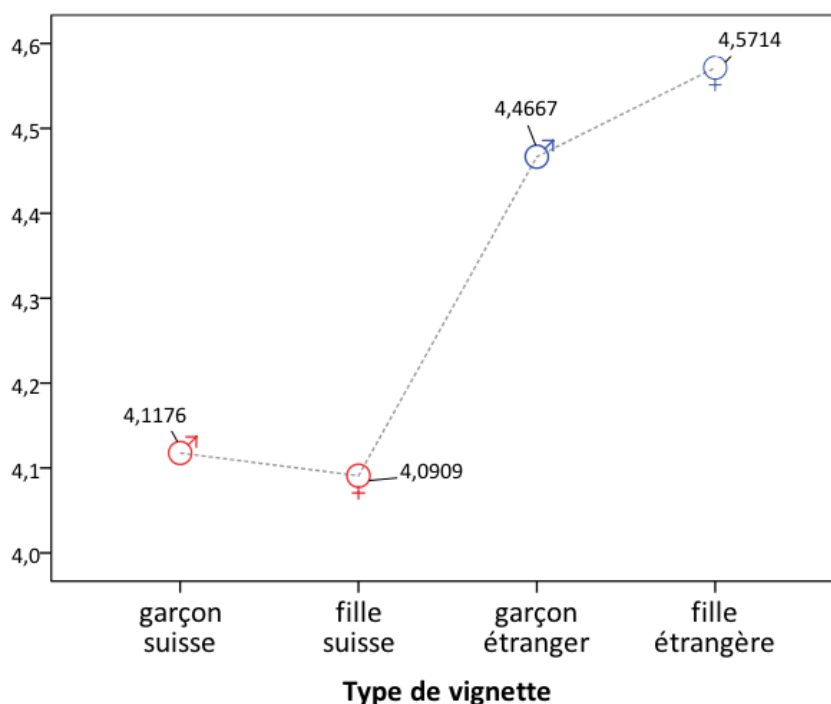


Figure 6.15. Scores moyens des attributions causales en lien avec le milieu socio-économique chez les étudiants primo-entrants, selon le type de vignette.

6.4.3 Intentions des étudiants d'intégrer ou d'exclure en fonction du type de vignette

Nous présentons au tableau 6.20 les scores moyens représentant les choix de stratégies intégratives et exclusives des étudiants, en fonction du type de vignette. Dans ce tableau, nous

observons que les moyennes des tendances intégratives sont très similaires pour les quatre vignettes, autant chez les étudiants primo-entrants que chez leurs collègues à la fin du semestre. Les tendances exclusives sont légèrement plus élevées lorsqu'il s'agit d'un garçon suisse dans le cas des étudiants primo-entrants et d'une fille suisse dans le cas des étudiants à la fin du semestre. Néanmoins, aucun effet statistiquement significatif de la manipulation de la vignette n'a été repéré dans les ANOVAS ou les contrastes pour ces deux dimensions.

Tableau 6.20. Moyennes et écarts types pour les intentions des étudiants novices d'intégrer ou d'exclure un élève présentant des DC selon le type de vignette.

Type de vignette		Tendances intégratives		Tendances exclusives	
		M	±	M	±
primo-entrants	<i>suisse-garçon</i>	4.78	0.62	2.54	0.78
	<i>suisse-fille</i>	4.67	0.60	2.30	0.79
	<i>étranger-garçon</i>	4.76	0.61	2.37	0.93
	<i>étrangère-fille</i>	4.79	0.62	2.44	0.82
fin de semestre	<i>suisse-garçon</i>	4.82	0.61	2.31	0.81
	<i>suisse-fille</i>	4.77	0.74	2.43	0.74
	<i>étranger-garçon</i>	4.86	0.59	2.26	0.71
	<i>étrangère-fille</i>	4.79	0.76	2.34	0.76

Vérification des hypothèses

L'hypothèse **3.1** annonçait un score plus élevé d'émotions externalisées ressenties et manifestées lorsque la vignette présente un garçon que lorsqu'il s'agit d'une fille. Cette hypothèse n'a pas été confirmée, car aucune différence significative n'a été observée en fonction du genre de l'élève.

Nous n'avons pas d'hypothèses spécifiques sur l'effet de l'origine de l'élève. Toutefois, nous observons que le dégoût et la peur que les étudiants manifesteraient lors de cette situation fictive tendent à être plus élevées lorsque l'élève de la vignette est étranger que lorsqu'il est d'origine suisse. Ce résultat est visible uniquement chez les étudiants en fin de semestre.

Dans un autre registre, la comparaison des sous-échantillons nous permet d'identifier des différences avec les vignettes mettant en scène des élèves suisses. Lorsqu'il s'agit d'un garçon suisse, les étudiants en fin de semestre manifesteraient moins d'émotions externalisées que les étudiants primo-entrants. Lorsqu'il s'agit d'une fille suisse, les étudiants à la fin du semestre réguleraient davantage leurs émotions externalisées que les étudiants au début de la formation.

Les différences entre les deux échantillons ne sont significatives dans aucune des vignettes impliquant des élèves étrangers.

L'hypothèse 3.2 postulait une différence des attributions des étudiants novices en fonction du genre et de l'origine de l'élève de la vignette. Plus précisément, nous prévoyions un score plus élevé concernant les facteurs individuels lorsqu'il s'agit d'expliquer l'origine des difficultés de comportement d'un garçon ou d'un élève étranger. Or, les différences ne sont pas significatives. Nous ne pouvons donc pas rejeter l'hypothèse nulle.

Lorsque nous comparons les deux sous-échantillons, nous constatons que les facteurs familiaux ont une plus grande importance dans l'explication des difficultés de comportement du garçon suisse chez les étudiants à la fin du semestre, comparativement aux étudiants au début de la formation. En outre, l'influence de la famille serait perçue comme plus importante lorsqu'il s'agit d'expliquer les DC d'un élève suisse que d'un élève étranger, indépendamment de son genre. Ce résultat a exclusivement été repéré chez les étudiants à la fin du semestre.

De plus, il semblerait que les étudiants en début de formation attribuent plus de poids à l'influence du milieu sociodémographique dans l'origine des DC des élèves étrangers, comparativement aux élèves suisses. Cet effet n'est pas observable chez les étudiants en fin de semestre.

Enfin, l'hypothèse 3.3 postulait que les garçons et les élèves d'origine étrangère susciteraient davantage des pratiques exclusives que les filles ou les élèves suisses. Toutefois, aucune différence à cet égard n'a été observée. Nous ne sommes donc pas en mesure de rejeter l'hypothèse nulle.

6.5 Influence des cognitions et des émotions des étudiants sur leurs intentions d'intégrer ou d'exclure un élève présentant des difficultés de comportement

Comme annoncé dans la problématique, le quatrième objectif de cette recherche vise à analyser l'influence des différentes variables de l'étude sur les intentions des étudiants d'intégrer ou d'exclure un élève présentant des difficultés de comportement.

6.5.1 Analyses corrélationnelles

Dans un premier temps, nous avons étudié les liens entre l'ensemble des variables au travers des analyses corrélationnelles, comme expliqué dans la méthodologie. Les tableaux 6.21 et 6.22 présentent les résultats des analyses corrélationnelles bivariées de Spearman (r_s) pour chacun des sous-échantillons.

Ces tableaux nous permettent d'observer que les dimensions des attitudes et celles du sentiment d'efficacité sont corrélées. La dimension « influence externe » est significativement associée aux trois dimensions des attitudes chez les étudiants primo-entrants et en fin du semestre ($r_s = .40, p < .01$ dans les deux cas pour la dimension cognitive ; $r_s = .39$ et $r_s = .43, p < .01$ respectivement pour la dimension affective ; $r_s = .29$ et $r_s = .32, p < .01$ pour la dimension conative). Ceci implique que lorsqu'un étudiant reconnaît l'influence de l'enseignant sur les comportements de ses élèves, ses croyances et ses émotions à l'égard de l'intégration d'élèves présentant des DC seront plus positives, et il serait plus disposé à intégrer un élève ayant ces difficultés dans sa classe. Ce lien est légèrement plus fort pour les étudiants à la fin du semestre. Le SEP dans la gestion de la classe ($r_s = .17, p < .05$) et l'efficacité personnelle de l'enseignant ($r_s = .15, p < .05$) sont en outre faiblement associés à la dimension conative des attitudes vis-à-vis de l'intégration d'élèves présentant des DC pour les étudiants primo-entrants, mais cela n'est pas le cas pour les étudiants à la fin du semestre.

Les attitudes vis-à-vis de l'intégration d'élèves présentant des DC sont faiblement associées aux attributions causales, mais ces associations diffèrent entre les deux sous-échantillons. Pour les primo-entrants, les attributions qui mettent l'accent sur la société comme cause des difficultés de l'élève sont négativement corrélées à la dimension affective ($r_s = -.19, p < .01$) et conative ($r_s = -.15, p < .05$) des attitudes. Pour les étudiants en fin de semestre, les attributions à ces facteurs sont liées à la dimension cognitive et conative ($r_s = -.14, p < .05$, dans les deux cas). Chez ces derniers, les attributions concernant les facteurs scolaires sont positivement corrélées aux dimensions cognitive ($r_s = .15, p < .05$) et conative ($r_s = .21, p < .01$) des attitudes.

Les trois dimensions des attitudes sont par ailleurs négativement associées aux émotions externalisées, que ce soit à leur ressenti ou à leur manifestation, ceci pour les deux sous-échantillons : moins les étudiants sont favorables à l'intégration d'élèves ayant des difficultés comportementales, plus ils ressentiraient et manifesteraient de la colère, du dégoût ou du mépris à l'égard de l'élève dans la situation fictive. Quant aux émotions internalisées, nous observons un lien négatif entre la dimension affective et la manifestation de ces émotions ($r_s = -.17, p < .05$) pour les étudiants primo-entrants. Ceci implique que, plus les étudiants évaluent négativement l'intégration d'élèves présentant des DC, plus ils manifesteraient des émotions telles que la tristesse, la culpabilité et la honte face à la situation. Cette relation n'est toutefois pas observée chez les étudiants à la fin du semestre. Chez eux au contraire, le fait de ressentir ce type d'émotions est lié à une plus grande disposition à intégrer ces élèves (dimension conative, $r_s = .16, p < .05$).

Tableau 6.20. Résultats des analyses de corrélation bivariée (r_s) pour les étudiants primo-entrants (n = 189).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Attitudes vis-à-vis de l'intégration																			
1. dimension cognitive		.60**	.57**	.07	.40**	.07	-.17	-.32**	.15	-.24	-.18	-.00	.00	.11	-.14	-.03	-.03	.30**	-.41**
2. dimensions affective			.54**	.09	.39**	-.03	-.12	-.31**	.03	-.28*	-.17	-.04	-.17	.00	-.19	-.03	-.13	.19	-.39**
3. dimension conative				.17	.29*	.15	-.19	-.36**	.21	-.32**	-.19	.07	-.03	.14	-.15	.07	.08	.43**	-.38**
Sentiment d'efficacité personnelle																			
4. efficacité dans la gestion de la classe				.18		.18	-.12	-.07	.35**	-.18	.07	-.25	-.10	-.09	-.08	-.18	-.12	.07	-.12
5. influence externe						-.01	-.15	-.31**	.17	-.30**	-.18	-.05	-.05	.12	-.25	-.22	-.20	-.01	-.28*
6. efficacité personnelle enseignant						-.05	-.08	.22*	-.16	-.07	.12	.14	.14	.28*	.01	-.03	.18	.13	-.07
Risque de burnout																			
7. épuisement émotionnel								.35**	-.25	.26*	.15	.08	.02	.03	.16	.16	-.06	-.15	.17
8. cynisme									-.42**	.30**	.20	.02	.18	.01	.11	.15	.01	-.19	.24
9. efficacité dans les études										-.13	-.05	-.07	-.04	.02	-.10	-.10	-.03	.20	-.02
Compétences émotionnelles																			
10. émotions externalisées ressenties										.55**	.26*	.18	.18	-.04	.07	.11	.06	-.08	.29*
11. émotions externalisées manifestées											.07	.26*	-.03	-.03	.08	.15	.01	-.11	.22
12. émotions internalisées ressenties												.32**	.35**	-.02	.27*	.16	.10	.10	.10
13. émotions internalisées manifestées													.19	.09	.08	.09	.05	.05	.07
Attributions causales																			
14. attributions facteurs scolaires															.07	.13	.18	.11	.00
15. attributions facteurs sociaux																.13	.25	.08	.19
16. attributions facteurs individuels																	.16	.14	.24
17. attributions facteurs familiaux																		.24	.01
Intentions d'agir																			
18. mesures à visée intégrative																			-.16
19. mesures à visée exclusive																			

* $p < .05$. ** $p < .01$

Tableau 6.20. Résultats des analyses de corrélation bivariable (r_s) pour les étudiants primo-entrants (n = 189).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Attitudes vis-à-vis de l'intégration																			
1. dimension cognitive		.60**	.57**	.07	.40**	.07	-.17	-.32**	.15	-.24	-.18	-.00	.00	.11	-.14	-.03	-.03	.30**	-.41**
2. dimensions affective			.54**	.09	.39**	-.03	-.12	-.31**	.03	-.28*	-.17	-.04	-.17	.00	-.19	-.03	-.13	.19	-.39**
3. dimension conative				.17	.29*	.15	-.19	-.36**	.21	-.32**	-.19	.07	-.03	.14	-.15	.07	.08	.43**	-.38**
Sentiment d'efficacité personnelle																			
4. efficacité dans la gestion de la classe				.18	.18	.18	-.12	-.07	.35**	-.18	.07	-.25	-.10	-.09	-.08	-.18	-.12	.07	-.12
5. influence externe					-.01	-.15	-.31**	.17	-.30**	-.18	-.05	-.05	-.05	.12	-.25	-.22	-.20	-.01	-.28*
6. efficacité personnelle enseignant						-.05	-.08	.22*	-.16	-.07	.12	.12	.14	.28*	.01	-.03	.18	.13	-.07
Risque de burnout																			
7. épuisement émotionnel								.35**	-.25	.26*	.15	.08	.02	.03	.16	.16	-.06	-.15	.17
8. cynisme									-.42**	.30**	.20	.02	.18	.01	.11	.15	.01	-.19	.24
9. efficacité dans les études										-.13	-.05	-.07	-.04	.02	-.10	-.10	-.03	.20	-.02
Compétences émotionnelles																			
10. émotions externalisées ressenties										.55**	.26*	.18	-.04	-.04	.07	.11	.06	-.08	.29*
11. émotions externalisées manifestées										.07	.26*	.07	-.03	-.03	.08	.15	.01	-.11	.22
12. émotions internalisées ressenties											.32**	.35**	-.02	.27*	-.02	.16	.16	.10	.10
13. émotions internalisées manifestées												.19	.09	.08	.08	.09	.05	.07	.07
Attributions causales																			
14. attributions facteurs scolaires															.07	.13	.18	.11	.00
15. attributions facteurs sociaux																.13	.25	.08	.19
16. attributions facteurs individuels																	.16	.14	.24
17. attributions facteurs familiaux																		.24	.01
Intentions d'agir																			
18. mesures à visée intégrative																			-.16
19. mesures à visée exclusive																			

* $p < .05$. ** $p < .01$

En ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), nous observons que l'influence externe est négativement liée aux émotions externalisées ressenties et manifestées, tant pour les étudiants primo-entrants ($r = -.30, p < .01$ et $r = -.18, p < .05$, respectivement) que pour ceux qui finissent le premier semestre ($r_s = -.21$ et $-.19, p < .01$, respectivement). Ainsi, les étudiants qui pensent que l'enseignant a peu d'emprise sur le comportement de l'élève ont aussi tendance à ressentir davantage de colère, de dégoût et de mépris face à la situation fictive, de même que moins tendance à réguler ces émotions.

Le SEP dans la gestion de la classe est négativement lié aux émotions externalisées ressenties chez les deux sous-échantillons ($r_s = -.14, p < .05$ pour les primo-entrants et $r_s = -.18, p < .05$ pour les étudiants à la fin du semestre), ainsi qu'aux émotions externalisées manifestées pour les étudiants primo-entrants ($r_s = -.13, p < .05$). Chez les étudiants primo-entrants, le SEP dans la gestion de la classe est aussi négativement lié aux émotions internalisées ressenties ($r_s = -.25, p < .01$), tandis que l'efficacité personnelle de l'enseignant ($r_s = -.16, p < .05$) l'est aux émotions externalisées ressenties. En résumé, plus les étudiants se sentent efficaces dans des tâches liées à l'enseignement et à la gestion de la classe, moins ils ressentiraient des émotions désagréables lors d'une situation telle que celle décrite dans la vignette et plus ils auraient tendance à réguler des émotions qui peuvent être dommageables pour l'élève.

Nous observons également un lien entre le SEP des étudiants novices et leurs attributions causales. L'efficacité personnelle de l'enseignant est positivement associée aux attributions en lien avec les facteurs scolaires ($r_s = .28, p < .01$) et familiaux ($r_s = .18, p < .05$) pour les étudiants primo-entrants. Ceci implique que les étudiants en début de formation qui se sentent capables d'enseigner auraient plus tendance à remettre en cause l'école et leur propre enseignement comme cause probable des difficultés de l'élève. Ce lien n'est pas observé chez les étudiants à la fin du semestre. L'influence externe est quant à elle négativement associée aux attributions se référant aux facteurs sociétaux ($r_s = -.25, p < .01$), individuels ($r_s = -.22, p < .01$) et familiaux ($r_s = -.20, p < .01$) chez les primo-entrants, alors que chez les étudiants à la fin du semestre cette relation existe seulement avec les facteurs individuels ($r_s = -.18, p < .01$). En bref, la reconnaissance du rôle des enseignants dans les comportements des élèves enlève du poids à l'influence des facteurs tels que la famille, la société ou l'enfant, surtout au début de la formation. Enfin, le fait de se sentir efficace pour gérer une classe est négativement lié à rendre l'élève responsable de ses difficultés ($r_s = -.18, p < .01$) chez les étudiants primo-entrants.

Nous observons aussi que le ressenti d'émotions internalisées est positivement associé aux attributions causales concernant les facteurs scolaires ($r = .35, p < .01$ au début de la formation et $r_s = .16, p < .05$ à la fin du semestre). Chez les étudiants primo-entrants, ce lien est aussi visible avec les émotions internalisées manifestées ($r_s = .19, p < .01$). Ceci implique que les futurs

enseignants qui ressentiraient et qui manifesteraient davantage de culpabilité, de peur, etc. auraient plus tendance à considérer l'école ou leur propre enseignement comme cause probable des comportements de l'élève. Chez les étudiants primo-entrants, nous observons aussi un lien entre émotions internalisées ressenties et attributions causales sur les facteurs individuels ($r = .27, p < .01$) et familiaux ($r_s = .16, p < .05$). Ainsi, ce type d'émotions est aussi lié au fait d'attribuer l'origine des comportements au tempérament ou au manque d'autocontrôle de l'élève, de même qu'à leur famille. Par ailleurs, les attributions à des facteurs internes sont positivement liées à la manifestation d'émotions externalisées face à la situation fictive pour les deux sous-échantillons ($r_s = .15$ et $r_s = .14, p < .05$, respectivement). Ainsi, lorsque les étudiants novices considèrent que l'élève est responsable de ses difficultés, ils auront tendance à manifester davantage de colère, du dégoût et du mépris à son égard. De même, attribuer les difficultés de l'élève à la société est faiblement lié au fait de ressentir ($r_s = .17, p < .05$) et de manifester ($r_s = .15, p < .05$) ces émotions, seulement au début de la formation.

Enfin²⁷, les intentions de privilégier des mesures intégratives sont positivement corrélées aux attitudes de nos participants, notamment à la dimension conative ($r_s = .43, p < .01$ et $r_s = .36, p < .01$) et cognitive ($r_s = .30, p < .01$ et $r_s = .25, p < .01$, respectivement). Dans ce sens, les croyances positives sur le bien-fondé de l'intégration et la disposition d'intégrer un élève sont fortement reliées aux intentions de faire recours à des stratégies qui visent l'intégration de l'élève dans le contexte de la situation fictive. Ces intentions sont aussi liées aux attributions causales impliquant les facteurs scolaires ($r_s = .28, p < .01$), individuels ($r_s = .20, p < .01$) et familiaux ($r_s = .28, p < .01$) pour les étudiants à la fin du semestre, alors que pour les primo-entrants, le lien est seulement significatif pour les facteurs familiaux ($r_s = .24, p < .01$). De même, l'efficacité personnelle de l'enseignant ($r_s = .17, p < .05$) et le SEP dans la gestion de la classe ($r_s = .21, p < .01$) sont positivement liés aux intentions de mettre en place des solutions intégratives chez les étudiants à la fin du semestre.

En ce qui concerne les intentions des étudiants novices de mettre en place des mesures d'exclusion, nous observons des corrélations négatives avec les trois dimensions des attitudes ($r_s = -.41$, et $r_s = -.37, p < .01$, respectivement pour la dimension cognitive, $r_s = -.39$ et $r_s = -.33, p < .01$ pour la dimension affective et $r_s = -.38, p < .01$ et $r_s = -.17, p < .05$ pour la dimension conative) ainsi qu'avec l'influence externe ($r_s = -.28$ et $r_s = -.45, p < .01$, respectivement), alors qu'elles sont positivement corrélées aux émotions externalisées ressenties ($r_s = .29, p < .01$, dans les deux cas) et manifestées ($r_s = .22$ et $r_s = .31, p < .01$, respectivement). De même, le fait d'attribuer les causes du comportement de l'élève à la société ($r_s = .19$ et $r_s = .18, p < .01$) ou à lui-

²⁷ Les résultats des analyses corrélationnelles qui concernent les dimensions du burnout ont été présentés à la section précédente. Par conséquent, nous ne les répétons pas ici.

même ($r_s = .24$ et $r_s = .28, p < .01$) est associé aux intentions de l'exclure. C'est-à-dire que les étudiants qui auraient plus tendance à être exclusifs ressentent plus fortement des émotions telles que la colère, le dégoût ou le mépris, ont des attitudes négatives à l'égard de l'intégration scolaire de ces élèves, et pensent que l'enseignant a peu d'influence sur leurs comportements. Ils ont tendance à penser que les difficultés de l'élève sont imputables à la société ou à l'élève lui-même.

6.5.2 Modèles de prédiction des intentions des étudiants novices à intégrer un élève présentant des difficultés de comportement

Dans le but de mieux comprendre l'influence de ces variables sur les intentions des étudiants novices d'intégrer un élève présentant des DC, nous avons effectué des analyses de régression hiérarchique. Les prédicteurs ont été choisis en fonction des prémisses théoriques et des résultats des analyses corrélationnelles présentées auparavant. Dans un premier temps, une analyse a été effectuée avec l'ensemble des prédicteurs. Dans un deuxième temps, seulement les prédicteurs statistiquement significatifs ont été retenus (Field, 2009). Les résultats de ces analyses pour les prédicteurs des intentions liées à l'intégration sont présentés au tableau 6.23 pour les étudiants primo-entrants et au 6.24 pour les étudiants à la fin du semestre. Afin de pouvoir comparer les modèles, les mêmes prédicteurs ont été utilisés dans les deux analyses.

Les résultats des analyses de régression pour les intentions des étudiants primo-entrants d'intégrer l'élève présentant des difficultés de comportement sont présentés au tableau 6.23.

Tableau 6.23. Récapitulatif des analyses de régression hiérarchique pour les intentions des étudiants primo-entrants d'intégrer un élève présentant des DC (n=189).

Pas et prédicteur	B	ETB	β	R ²	Δ^2
1 ^{er} pas					
<i>attitudes dimension conative</i>	0.36	0.06	.38***	.18***	
2 ^e pas					
<i>efficacité dans les études (burnout)</i>	0.09	0.04	.14*	.19***	.01
3 ^e pas					
<i>émotions internalisées manifestées</i>	0.06	0.07	.06	.19***	.01
4 ^e pas					
<i>attributions facteurs familiaux</i>	0.19	0.06	.21**	.23***	.05**
<i>attributions facteurs individuels</i>	0.06	0.05	.08		
<i>attributions facteurs scolaires</i>	-0.01	0.04	-.02		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .000$

Ce tableau indique que le modèle comprenant la dimension conative des attitudes, l'efficacité dans les études, les émotions internalisées manifestées et les attributions causales concernant les facteurs familiaux, sociétaux et individuels est significatif $F(6, 182) = 10.25, p < .001$, expliquant

23 % de la variance pour ce sous-échantillon. Parmi l'ensemble des variables indépendantes, seulement la dimension conative des attitudes, les attributions causales concernant les facteurs familiaux et l'efficacité dans les études prédisent de manière significative les intentions des étudiants au début de la formation d'intégrer un élève présentant des DC. En d'autres termes, l'intention d'intégrer (dimension conative) est le plus grand déterminant de l'intégration pour ce sous-échantillon. En outre, plus les étudiants tiennent compte des variables liées à l'environnement familial dans leur conception des difficultés de l'élève, plus inclusifs ils seront. Enfin, plus ces étudiants se sentent efficaces et engagés à l'égard de la formation, plus ils auraient tendance à intégrer ce type d'élèves, bien que l'effet de cette variable soit plus modeste que les deux variables mentionnées précédemment.

Les résultats des analyses de régression pour les intentions des étudiants à la fin du semestre d'intégrer l'élève sont présentés au tableau 6.24.

Tableau 6.24. Récapitulatif des analyses de régression hiérarchique pour les intentions des étudiants à la fin du semestre d'intégrer un élève présentant des DC (n = 218).

Pas et prédicteur	B	ET B	β	R ²	Δ^2
1 ^{er} pas					
<i>attitudes dimension conative</i>	0.28	0.06	.27***	.10***	
2 ^e pas					
<i>efficacité dans les études (burnout)</i>	0.09	0.04	.12*	.11***	.01
3 ^e pas					
<i>émotions internalisées manifestées</i>	-0.16	0.08	-.12*	.12***	.01
4 ^e pas					
<i>attributions facteurs familiaux</i>	0.25	0.06	.25***	.26***	.16***
<i>attributions facteurs individuels</i>	0.17	0.05	.20**		
<i>attributions facteurs scolaires</i>	0.12	0.06	.15*		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .000$

Le modèle comprenant les mêmes prédicteurs que l'analyse précédente est significatif pour les étudiants à la fin du semestre $F(6, 211) = 13.82, p < .001$ et explique 28 % de la variance des tendances à l'intégration chez ce sous-échantillon. L'analyse montre que la dimension conative des attitudes est le prédicteur principal des intentions d'intégrer un élève présentant des DC chez ces étudiants. Selon ce résultat, plus les étudiants ont des intentions générales d'intégrer des élèves présentant des DC, plus ils privilégieront des mesures intégratives face à une situation spécifique. Les attributions liées à des facteurs familiaux, individuels et sociétaux sont aussi des prédicteurs significatifs des tendances à l'intégration pour ces étudiants. Ceci implique que, plus ils attribuent les comportements des élèves à des facteurs familiaux et (dans une moindre mesure) individuels et sociétaux, plus ils auront des réponses intégratives. Les émotions internalisées manifestées

apparaissent aussi comme un prédicteur significatif, bien que cette variable explique une moindre partie de la variance, de même que l'efficacité dans les études.

En comparant les deux modèles, nous observons que la dimension conative des attitudes et les attributions causales liées aux facteurs familiaux expliquent la plus grande partie de la variance des intentions de mettre en place des solutions intégratives pour les deux sous échantillons. L'efficacité liée aux études apparaît aussi comme prédicteur significatif dans les deux cas, bien que sa contribution au modèle soit plus faible. Par ailleurs, nous constatons certaines différences. L'influence des attributions liées aux facteurs individuels et sociétaux ainsi que des émotions internalisées manifestées apparaît exclusivement chez les étudiants à la fin du semestre.

6.5.3 Modèles de prédiction des intentions des étudiants novices d'exclure un élève présentant des difficultés de comportement

Une procédure analogue à celle décrite au point précédent a été suivie pour identifier les prédicteurs des intentions d'exclure un élève présentant des DC. Les résultats des analyses de régression sont présentés au tableau 6.25 pour les étudiants primo-entrants et au tableau 6.26 pour les étudiants en fin de semestre.

Tableau 6.25. Récapitulatif des analyses de régression hiérarchique pour les intentions des étudiants primo-entrants d'exclure un élève présentant des DC (n=189).

Pas et prédicteur	B	ETB	β	R ²	Δ^2
1 ^{er} pas					
<i>attitudes dimension cognitive</i>	-0.18	0.09	-.18*	.16***	
2 ^e pas					
<i>attitudes dimension conative</i>	-0.29	0.10	-.23**	.19***	.03*
3 ^e pas					
<i>influence externe</i>	-0.10	0.09	-.08	.21***	.02*
4 ^e pas					
<i>émotions externalisées manifestées</i>	0.17	0.09	.14*	.23***	.02*
5 ^e pas					
<i>attributions facteurs individuels</i>	0.18	0.07	.19**	.26***	.03**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .000$

Le tableau 6.25 montre que notre modèle est significatif $F(5, 183) = 12.93, p < .001$ et qu'il prédit 26 % de la variance des intentions des étudiants primo-entrants d'exclure un élève présentant des DC. Dans ce modèle, les dimensions cognitive (croyances vis-à-vis de l'intégration) et conative (intentions d'intégrer l'élève) des attitudes sont les prédicteurs négatifs qui expliquent la plus grande partie de la variance des intentions d'exclure pour ce sous-échantillon. Autrement dit, plus leurs croyances vis-à-vis de l'intégration de ces élèves sont négatives et moins ils ont

l'intention de faire des aménagements afin de les intégrer, plus ils auront tendance à mettre en place des mesures d'exclusion. Le deuxième prédicteur significatif concerne les attributions causales en lien avec les facteurs individuels. Ainsi, plus l'étudiant attribue l'origine des DC à des raisons telles que la personnalité ou le manque de coopération de l'élève, plus il aura tendance à l'exclure de sa classe. Enfin, les émotions externalisées manifestées prédisent aussi leurs intentions d'exclure l'élève : plus les étudiants manifesteraient de la colère, du dégoût ou du mépris à l'élève face à la situation fictive présentée, plus ils seraient enclins à proposer des mesures d'exclusion. La seule variable qui n'est pas significative dans ce modèle est l'influence externe.

Tableau 6.26. Récapitulatif des analyses de régression hiérarchique pour les intentions des étudiants en fin de semestre d'exclure un élève présentant des DC (n = 217).

Pas et prédicteur	B	ETB	β	R ²	Δ^2
1 ^{er} pas					
<i>attitudes dimension cognitive</i>	-0.20	0.08	-.19**	.09***	
2 ^e pas					
<i>attitudes dimension conative</i>	0.12	0.08	.10	.10***	.00
3 ^e pas					
<i>influence externe</i>	-0.42	0.08	-.35***	.22***	.12***
4 ^e pas					
<i>émotions externalisées manifestées</i>	0.22	0.08	.16**	.25***	.03**
5 ^e pas					
<i>attributions facteurs individuels</i>	0.17	0.06	.17**	.28***	.03**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .000$

Le modèle présenté au tableau 6.26 est significatif $F(5, 212) = 16.13$, $p < .001$ et explique 28 % de la variance des intentions des étudiants à la fin du semestre d'exclure un élève présentant des DC. Le prédicteur principal est l'influence externe, qui agit négativement. C'est-à-dire que plus ces étudiants reconnaissent l'influence de l'enseignant sur les comportements de l'élève, moins ils auraient tendance à l'exclure de sa classe. Par ailleurs, les émotions externalisées manifestées (colère, dégoût ou mépris) prédisent positivement les intentions d'exclure l'élève. La dimension cognitive des attitudes agit de manière négative : plus les croyances sur le bienfait de l'intégration des étudiants sont positives, moins ils auront tendance à mettre en place des mesures exclusives. Enfin, le fait d'attribuer les difficultés de comportement à des caractéristiques individuelles de l'élève est lié à une plus grande probabilité de faire recours à des mesures d'exclusion. L'influence de la dimension conative des attitudes n'est pas significative pour ce sous-échantillon.

Nous observons des similitudes entre les deux modèles. L'influence des émotions externalisées manifestées et des attributions liées aux facteurs individuels est similaire pour les deux sous-échantillons. En ce qui concerne l'influence des attitudes, la dimension cognitive prédit

négativement les intentions de mettre en place des mesures d'exclusion pour les deux groupes d'étudiants. Néanmoins, l'influence de la dimension conative des attitudes (intentions d'intégrer) disparaît chez les étudiants à la fin du semestre. En revanche, nous observons que l'influence externe prend la place du prédicteur principal chez ce sous-échantillon, alors que cette variable n'est pas significative pour les étudiants au début de la formation.

6.6 Synthèse des résultats principaux

- La **validité** et la **fiabilité** des échelles pour évaluer les attitudes vis-à-vis de l'intégration (Mahat, 2008), le sentiment d'efficacité personnelle (Emmer & Hickman, 1991) et le risque de burnout (Schaufeli, Martinez, et al., 2002) ont été établies auprès de notre échantillon.
- Les analyses factorielles exploratoires permettent de discriminer différents facteurs pour les échelles que nous avons créées : les mesures intégratives et exclusives pour l'échelle sur les intentions d'agir des étudiants ; les facteurs scolaires, sociétaux, familiaux et individuels pour l'échelle sur les attributions causales des étudiants. Par ailleurs, ils nous permettent de distinguer les émotions externalisées des émotions internalisées pour le questionnaire sur les compétences émotionnelles (Doudin & Curchod-Ruedi, 2009). Toutefois, la structure factorielle de ces deux derniers questionnaires est peu satisfaisante, en conséquence certains items ont été analysés de manière individuelle.
- Les attitudes des étudiants novices à l'égard de l'intégration d'élèves présentant des DC sont de mitigées à positives. Le score sur la dimension cognitive, qui aborde les croyances sur le bien-fondé de l'intégration, est significativement plus élevé à la fin du premier semestre qu'au début de la formation.
- Le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants novices est plutôt faible. Si l'efficacité dans la gestion de la classe est la dimension où le score est le plus élevé au début de la formation, celle-ci diminue à la fin du premier semestre. Inversement, l'efficacité personnelle de l'enseignant augmente.
- Les émotions que les étudiants ressentiraient et manifesteraient le plus intensément face à la situation fictive sont la colère, la tristesse et la culpabilité. Dans la plupart des cas, les étudiants montreraient des indices de régulation émotionnelle, sauf pour la colère. Si les étudiants à la fin du semestre ressentent davantage d'émotions externalisées (colère, dégoût, mépris) que leurs collègues au début de la formation, ils ont tendance à les réguler davantage que ces derniers.
- L'ensemble des participants considère les conflits familiaux comme la cause la plus importante des comportements perturbateurs de l'élève. Ces attributions causales deviennent plus

marquées à la fin du semestre. En outre, l'ensemble de l'échantillon considère l'école comme dernier élément pouvant être mis en cause pour expliquer les comportements de l'élève.

- Relativement à la situation présentée, les étudiants auraient une forte intention de mettre en place des mesures intégratives, particulièrement de coopérer avec les parents. Aussi, ils auraient une intention très faible de proposer des mesures d'exclusion, surtout la suspension. Les étudiants à la fin de semestre auraient encore moins l'intention de proposer la suspension comme mesure face à la situation présentée, comparativement aux étudiants au début de la formation.
- Certains étudiants présentent un risque de burnout important au début de la formation, surtout sur la dimension de l'épuisement émotionnel. Les niveaux d'épuisement et de cynisme à l'égard de la formation sont plus élevés à la fin du semestre qu'au début.
- Les différentes dimensions du burnout sont liées à des attitudes négatives vis-à-vis de l'intégration, à un faible sentiment d'efficacité et à des compétences émotionnelles défaillantes. De même, elles sont associées à la tendance à rendre l'élève responsable de ses difficultés, à une moindre intention de mettre en place des mesures intégratives ou de soutien et à une plus grande tendance à exclure l'élève. Ces liens sont plus faibles pour les étudiants à la fin du semestre que pour ceux qui commencent la formation.
- L'origine de l'élève a un effet sur les émotions, les cognitions et les intentions d'agir des futurs enseignants. Les étudiants à la fin du semestre manifesteraient à l'élève plus de dégoût et de peur si l'élève est d'origine étrangère. En outre, ces étudiants attribuent plus d'importance à la famille comme cause des difficultés de comportement de l'élève lorsqu'il est suisse que lorsqu'il est étranger. En contraste, les étudiants qui commencent la formation pensent que le niveau socio-économique de l'élève explique mieux ses difficultés lorsqu'il est étranger que lorsqu'il est suisse. Nous n'avons pas observé des différences concernant le genre de l'élève de la vignette.
- Les facteurs qui détermineraient qu'un étudiant ait l'intention d'intégrer un élève présentant des difficultés de comportement sont les attitudes, les attributions causales concernant les facteurs familiaux, scolaires et individuels, les émotions internalisées manifestées et l'efficacité en relation avec les études. L'influence de ces facteurs change entre l'entrée dans la formation et la fin du premier semestre.
- Les intentions d'exclure l'élève sont déterminées par les attitudes vis-à-vis de l'intégration, le fait de manifester des émotions externalisées lors de la situation, le manque de prise en compte de l'influence de l'enseignant sur le comportement de l'élève et la croyance que les difficultés de l'élève sont imputables à ce dernier.

Pour résumer, nous revenons sur le schéma que nous avons proposé dans la problématique de ce travail. La figure 6.16 montre les liens confirmés par des flèches solides, alors que les relations que nous n'avons pas pu observer sont illustrées avec une ligne pointillée.

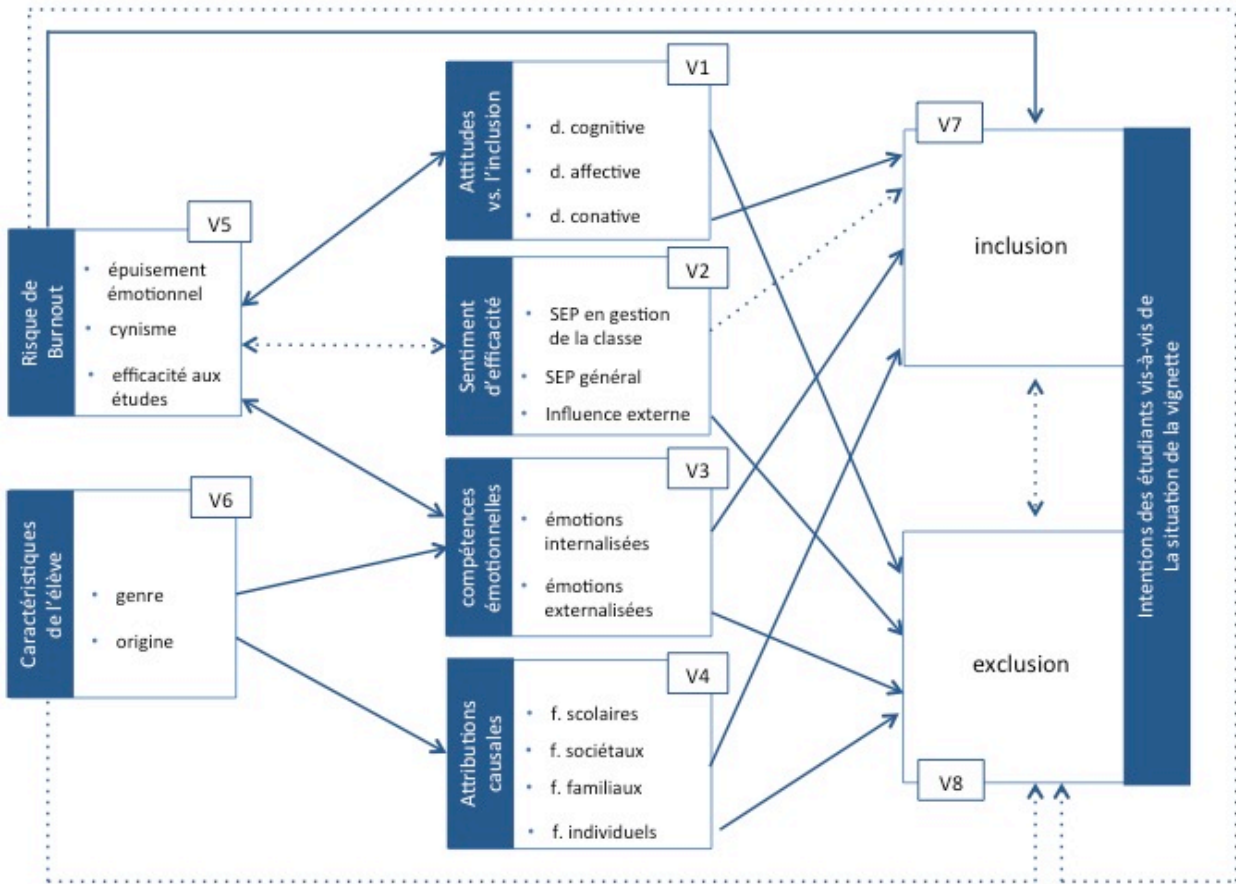


Figure 6.16. Schéma de la recherche modifié.

Discussion

Dans ce chapitre, nous discutons nos résultats à la lumière de la littérature scientifique et de la démarche de recherche entreprise. Tout d’abord, nous rappelons les objectifs de cette étude et présentons une synthèse des résultats principaux. Ensuite, nous confrontons nos résultats principaux avec la littérature. Enfin, nous proposons des pistes de réflexion sur les implications de nos résultats pour la formation initiale des enseignants.

7.1 Objectif général de l’étude et synthèse des résultats principaux

La littérature a largement abordé les attitudes des enseignants à l’égard de l’intégration d’élèves présentant des difficultés de comportement (DC), ainsi que les réactions et émotions que celle-ci fait émerger chez ces professionnels. Ce type de recherches commence à prendre de l’essor également auprès des étudiants à l’enseignement afin de comprendre le rôle de la formation initiale sur ces processus cognitifs et émotionnels. Toutefois, peu de recherches s’intéressent aux étudiants en début de formation. Or, nous savons que les futurs enseignants entament leur formation avec des croyances sur leur futur métier, résultant notamment de leur propre expérience d’écoliers. Ces croyances sont souvent résistantes au changement et peuvent parfois aller à l’encontre des connaissances que la formation a pour objectif de transmettre. L’analyse des différences entre les croyances des étudiants lors de l’entrée dans la formation nous permet de mieux comprendre si et comment elles changent, en nous donnant des pistes pour construire une formation qui permette de mieux préparer les futurs enseignants au défi de l’intégration et particulièrement à l’intégration d’élèves présentant des difficultés de comportement.

L’objectif de cette thèse était d’étudier les cognitions sociales, les émotions et les intentions d’agir des étudiants au début de la formation et à la fin du premier semestre à l’égard de l’intégration d’élèves présentant des difficultés de comportement. Ancrés dans la cognition sociale, nous avons analysé l’influence de ces éléments sur leurs intentions d’intégrer ou d’exclure un élève présentant des DC. Pour ce faire, nous avons utilisé une vignette de cas qui nous a permis

d'analyser d'éventuelles différences en fonction du genre et de l'origine de l'élève. Nous avons également étudié l'influence du risque de burnout sur ces aspects, en le considérant comme un indicateur de l'adaptation des étudiants à l'entrée dans la formation.

Nos résultats mettent en évidence que les cognitions sociales et les émotions des étudiants influencent leurs intentions d'agir face à une situation qui met en scène un élève présentant des DC. Ils permettent en outre d'observer des différences entre les étudiants qui commencent leurs études et ceux qui ont suivi un semestre de formation théorique et pratique.

Premièrement, nous observons que **les attitudes à l'égard de l'intégration** représentent un élément essentiel, car elles sont positivement associées aux intentions de mettre en place des mesures qui permettraient de mieux soutenir l'élève. De même, elles sont négativement associées aux intentions d'exclure l'élève de la classe. Une attitude positive à l'égard de l'intégration représenterait ainsi un facteur de protection pour les élèves, dans le sens qu'ils seraient mieux soutenus et préservés d'être signalés avec le but d'être exclus de l'enseignement régulier.

Deuxièmement, nous avons constaté le rôle essentiel de **l'influence externe** ou des attentes de résultat (Bandura, 2007). Les étudiants qui pensent avoir la possibilité d'agir sur les comportements des élèves, au détriment des éléments qui peuvent les influencer en dehors de leur enseignement, auront moins tendance à solliciter leur exclusion. Ce résultat confirme l'importance de la notion d'agentivité de Bandura (1989, 2001, 2007). Le futur enseignant aura ainsi tendance à s'impliquer davantage lorsqu'il pense pouvoir faire une différence, contrairement à une posture d'impuissance où il considère que l'élève a de faibles possibilités d'évoluer favorablement.

Troisièmement, nos résultats soulignent l'importance du développement des **compétences émotionnelles** dans la formation. Si l'étudiant est incapable de réguler des émotions telles que la honte, la culpabilité, la tristesse ou la peur, il sera moins enclin à soutenir un élève difficile. Il ne voudra pas se rendre vulnérable en se confrontant à des situations qui peuvent ébranler une image de soi déjà fragilisée. Par ailleurs, lorsque l'étudiant est incapable de réguler des émotions telles que la colère, le mépris ou le dégoût, il risque de tomber dans une escalade symétrique qui peut aboutir à l'exclusion de l'élève, perpétuant ainsi le cercle de violence institutionnelle mentionné par Curchod-Ruedi et Doudin (2010). Dans ce sens, les compétences émotionnelles représentent un facteur de protection essentiel pour les élèves, mais aussi pour les futurs enseignants.

Quatrièmement, nos résultats accentuent l'importance de s'intéresser aux **attributions causales** en lien avec l'origine des difficultés de l'élève. Il semblerait que lorsque les étudiants pensent que des défaillances dans le soutien parental ou familial sont à l'origine des difficultés de l'élève, ils auront plus tendance à les intégrer. À l'inverse, lorsqu'ils pensent que les difficultés de l'élève lui sont inhérentes, ils auront plus tendance à se désengager et à solliciter son exclusion. En outre, une compréhension de la multicausalité des comportements des élèves semble représenter

un facteur de protection pour l'élève, car elle prédirait les intentions des futurs enseignants de l'intégrer et de le soutenir.

Enfin, nous avons mis en évidence que le risque **d'épuisement émotionnel** des étudiants novices est plutôt élevé. Si cet élément n'influence pas directement leurs intentions à l'égard de l'élève dans la situation présentée, il influence au contraire leurs compétences émotionnelles, leur sentiment d'efficacité et leurs attitudes à l'égard de l'intégration. Il illustre un certain malaise que l'institution de formation doit aborder, ceci dès le début de la formation.

Nous allons discuter plus en détail chacun de ces points en prenant comme structure les thématiques principales que nous dégagons de nos résultats.

7.2 Positionnement des étudiants novices face à l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement au début et à la fin du premier semestre

Cette partie a pour objectif de présenter une vue d'ensemble du positionnement des étudiants face à notre thématique, ainsi que de présenter les convergences et les divergences entre les étudiants qui sont au début de la formation et ceux qui achèvent le premier semestre.

7.2.1 Attitudes des étudiants novices à l'égard de l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement

Tout d'abord, les résultats de nos analyses factorielles montrent que la structure tridimensionnelle de l'échelle pour évaluer les attitudes à l'égard de l'intégration (MATIES, MacFarlane & Woolfson, 2013; Mahat, 2008) est mieux adaptée qu'une structure unidimensionnelle. Cependant, la corrélation élevée entre la dimension affective et la cognitive ($r = .94$) met en doute la validité structurelle de l'échelle, bien que cette corrélation diminue ($r = .60$) lorsque nous analysons les scores moyens de ces deux dimensions. Ce résultat conteste aussi la distinction théorique entre les croyances ou connaissances à l'égard d'un objet attitudinal et les émotions que celui-ci fait émerger (Rosenberg & Hovland, 1960), en confirmant la perméabilité des frontières entre les dimensions attitudinales (Fiske, 2008). Ceci nous permet de souligner une fois de plus l'importance de tenir compte des émotions dans la problématique de l'intégration scolaire, car elles semblent être intimement liées (voire indissociables) aux croyances et aux intentions des futurs enseignants d'accepter des élèves ayant des difficultés dans leur classe.

Notre recherche met en évidence que les étudiants à l'enseignement sont plutôt favorables à l'accueil et à l'intégration d'élèves présentant des DC dans leur classe, comme l'illustrent leur score élevé dans la dimension cognitive des attitudes et leurs réactions hypothétiques face à la situation

fictive. Ce résultat contraste avec leurs scores plus mitigés pour les dimensions cognitive et affective. Nous pourrions interpréter que les participants de cette recherche sont disposés à intégrer ces élèves, en dépit de l'existence de possibles doutes quant au bien-fondé de cette démarche. Ce constat un peu paradoxal pourrait être expliqué par un tiraillement entre la vision idéale du métier d'enseignant et l'appréhension face au défi que ces élèves peuvent représenter. Selon Wilczenski (1991), les étudiants seraient plutôt disposés à intégrer des élèves qui n'interfèrent pas avec les apprentissages de leurs camarades. La vision idéale de l'enseignant (qui réussirait à atteindre tous les élèves) se verrait ainsi confrontée au besoin de préserver les autres élèves des comportements perturbateurs.

Nos résultats vont donc dans le sens des recherches qui montrent que les attitudes des étudiants sont plutôt positives à l'égard de l'intégration d'élèves présentant des DC (Gao & Mager, 2011; O'Toole & N. Burke, 2013; Sharma et al., 2009), bien que ces mêmes recherches soulignent que les attitudes des étudiants à l'égard d'élèves présentant des DC sont moins positives que lorsque l'intégration concerne des élèves présentant d'autres difficultés. Quant aux recherches qui portent spécifiquement sur les étudiants novices, Thaver et Lim (2012) montrent que les attitudes des étudiants novices sont plutôt neutres en ce qui concerne l'intégration et négatives en ce qui concerne le handicap en général. Au contraire, Muwana et Ostrosky (2013) signalent que les attitudes à l'égard de l'intégration des étudiants novices sont très positives au départ, mais qu'elles ont tendance à diminuer en fonction de l'avancement du cursus. Ces résultats contrastés peuvent être attribués aux différents instruments de mesure utilisés, mais aussi aux disparités contextuelles. En effet, les études ici citées sont issues de contextes socioculturels divers, où le niveau de priorisation de l'intégration peut varier de manière importante. En ce qui nous concerne, les injonctions à l'intégration sont considérables en Suisse, tout comme dans le reste de l'Europe et dans la plupart des pays occidentaux (p. ex., EADSNE, 2003, 2011). Il est possible que nos résultats qui montrent des attitudes plutôt favorables à l'intégration s'expliquent donc par le contexte dans lequel le système scolaire vaudois et la formation des enseignants sont inscrits.

Les résultats quant à l'évolution de ces attitudes pendant la formation ne font pas consensus dans la littérature. Toutefois, certaines études annoncent une évolution positive des attitudes en fonction de l'avancement du cursus (p. ex., Gao & Mager, 2011; Sosu et al., 2010), surtout lorsque celui-ci comprend des cours portant sur l'intégration (Varcoe & Boyle, 2014). En ligne avec ces résultats, nous avons proposé l'hypothèse **1.1**, qui postulait que les attitudes des étudiants à la fin du semestre seraient plus positives que celles des étudiants primo-entrants. Nous n'observons pas de différences pour les dimensions affective (émotions suscitées par l'intégration de ces élèves) ou conative (intentions d'intégrer un élève présentant des DC). Par contre, nos résultats montrent une différence significative pour la dimension cognitive, dont le score est plus positif à la fin du semestre. Selon Rosenberg et Hovland (1960), cette dimension comprend les connaissances et les

croyances à l'égard d'un objet attitudinal (dans ce cas, le bien-fondé ou pas de l'intégration d'élèves présentant des DC). Comme l'affirment Doudin et al. (2003), la différence entre les croyances et les connaissances fait principalement référence à la nature individuelle et idiosyncrasique des premières, en opposition au caractère social des deuxièmes, comprises comme une « garantie épistémique » partagée (p. 10). Basés sur ces conceptions, nous pourrions avancer l'hypothèse que la différence que nous observons sur la dimension cognitive des attitudes illustre le passage des croyances initiales aux connaissances acquises dans une formation hautement « homogénéisante » (au sens d'une normalisation de la pensée), spécifiquement en ce qui concerne les injonctions à l'intégration scolaire.

Comparativement à la littérature qui porte sur les enseignants (p. ex., Avramidis & Norwich, 2002; Benoit, 2016; de Boer et al., 2011), nos résultats semblent indiquer que les attitudes des étudiants novices sont plus positives que celles des enseignants. Si la formation semble avoir un effet positif sur les attitudes des étudiants, comment alors expliquer que celles-ci deviennent plus négatives chez les enseignants ? Pour essayer de répondre à cette question, nous aimerions retourner sur les propos de D. Katz (1960) concernant les fonctions des attitudes d'adaptation et de défense de l'ego. Pour rappel, la fonction utilitaire ou d'adaptation postule que les attitudes peuvent avoir comme but d'éviter la désapprobation d'autrui lorsqu'elles sont exprimées (Gosling, 1996). Le souhait d'appartenance (dans ce cas, au corps enseignant) pourrait modifier les attitudes des étudiants lorsqu'ils se conforment aux croyances partagées par les enseignants, au travers du renforcement social qui a lieu dans la pratique (Abelson & Prentice, 1989). L'autre explication possible se réfère à la fonction des attitudes comme défense de l'ego. Lorsque l'objet attitudinal représente une menace interne (p. ex., des sentiments d'inadéquation) ou externe (p. ex., danger physique) pour le sujet, les attitudes peuvent agir comme un mécanisme de défense qui a pour but de réduire son anxiété (D. Katz, 1960). Sous cette logique, nous pouvons argumenter que les étudiants deviendraient de plus en plus réticents lorsqu'ils expérimentent les défis que l'intégration peut représenter, en particulier lorsqu'elle concerne des élèves dont les comportements pourraient impliquer un risque physique ou psychique pour eux.

7.2.2 Le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants novices

Nos analyses factorielles confirment la pertinence de considérer le sentiment d'efficacité en gestion de classe comme une dimension à part entière, en accord avec les travaux d'Emmer et Hickman (1991). Traditionnellement, le sentiment d'efficacité des enseignants (Gibson & Dembo, 1984) et des étudiants (Woolfolk & Hoy, 1990) était essentiellement constitué par deux dimensions : la première correspond à la croyance d'avoir les compétences pour faire émerger des apprentissages chez les élèves (*personal teaching efficacy*), alors que la deuxième se relie aux croyances générales sur l'enseignement et l'apprentissage (*teaching efficacy*). Toutefois, de plus en plus d'auteurs

s'intéressent au sentiment d'efficacité en gestion de classe et de la discipline comme un élément essentiel de l'enseignement (p. ex., De Jong et al., 2014; Sivri & Balci, 2015; Tschannen-Moran et al., 1998). Nos résultats montrent que cette dimension est positivement corrélée aux deux dimensions principales. C'est-à-dire que l'étudiant qui se sent capable de gérer la classe et les comportements perturbateurs se sentira aussi capable d'enseigner, et aura tendance à penser qu'il peut influencer les comportements de leurs élèves.

Le choix de l'instrument utilisé, en dépit des limites psychométriques mentionnées au quatrième chapitre, s'est avéré adéquat pour les objectifs de ce travail. Bien que la TSES (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) soit l'échelle la plus souvent utilisée dans la recherche en sciences de l'éducation (Bonvin & Valls, 2015), elle n'incorpore pas l'influence externe (*teaching efficacy*) dans sa structure. En effet, certains auteurs questionnent la pertinence d'intégrer cet élément au sentiment d'efficacité (Guskey & Passaro, 1994; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Cette dimension, que Bandura (2007) appelle « attentes de résultat », fait référence aux conséquences probables des comportements de l'individu. Dans le cas des futurs enseignants, elle renvoie à la mesure dans laquelle ils pensent que leurs actions auront des répercussions sur les comportements et les apprentissages des élèves, indépendamment de l'influence d'autres éléments (Emmer & Hickman, 1991). La *teaching efficacy* et la *personal teaching efficacy* seraient ainsi deux concepts indépendants (comme l'absence de corrélation entre les deux dimensions l'indique), mais qui ensemble seraient capables de mieux prédire les comportements et les émotions des individus (Bandura, 2007).

Or, nos résultats mettent en évidence l'importance essentielle de l'influence externe ou *teaching efficacy*. Plus les scores des étudiants sur cette dimension sont élevés, plus leurs attitudes vis-à-vis de l'intégration sont positives. Au contraire, lorsqu'ils sont faibles, les attitudes des étudiants sont plutôt négatives et ils ont plus tendance à privilégier des mesures d'exclusion. Cette dimension peut être vue comme intimement liée à la notion de locus de contrôle abordée dans la partie théorique (Rotter, 1966), mais aussi au concept d'impuissance apprise (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978). Lorsque l'étudiant pense qu'il n'a que peu d'emprise sur une situation, il aura tendance à se désinvestir et à se démotiver. S'il croit que les efforts fournis par l'enseignant ne sont pas suffisants pour contrer les facteurs qui influencent le comportement de l'élève, il aura tendance à épargner ces efforts, voire à « se débarrasser » de l'élève.

Les analyses descriptives montrent que le sentiment d'efficacité personnelle de nos participants est relativement faible sur les trois dimensions analysées. Le domaine dans lequel ils se sentent plus compétents est celui qui porte sur la gestion de la classe et de la discipline, ce qui va dans le sens des résultats de A. L. Brown et al., (2014). Au contraire, les dimensions en lien avec l'efficacité dans l'enseignement et l'influence externe sont moins développées. Selon Bandura

(1993, 2007), les croyances d'efficacité proviennent des expériences actives de maîtrise et des émotions qu'elle suscite, de l'apprentissage social (modelage), ou de la persuasion par autrui. Les étudiants novices n'ayant eu qu'un accès restreint à ces expériences, il n'est donc pas surprenant que leur sentiment d'efficacité soit modéré. La littérature indique que les expériences et les savoirs amenés par la formation feraient évoluer ces croyances positivement, ce qui impliquerait que les étudiants se sentiraient plus compétents pour enseigner à mesure qu'ils avancent dans leur cursus (A. L. Brown et al., 2014; Giallo & Little, 2003; Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008; Sharma, Shaukat, et al., 2015).

Selon cette logique, nous prévoyions d'observer un sentiment d'efficacité plus élevé chez les étudiants qui ont déjà vécu quelques mois de formation, comparativement à ceux qui débutent. Nos résultats confirment partiellement l'hypothèse 1.2, en indiquant que l'efficacité dans l'enseignement est plus élevée chez les étudiants à la fin du semestre. En effet, les quatre mois d'apprentissages théoriques et d'expériences pratiques visent à préparer les étudiants à l'évaluation et à la transmission des savoirs. Selon Pfitzner-Eden (2015), ce sont surtout les expériences actives de maîtrise acquises pendant les stages qui seraient à l'origine de ce résultat. En revanche, nous constatons que le sentiment d'efficacité en gestion de classe est plus faible chez les étudiants à la fin du semestre que chez les étudiants primo-entrants, contrairement à ce que nous avons prévu et aux résultats de A. L. Brown et al. (2014). Nous pouvons avancer une hypothèse pour expliquer ce résultat. Il se peut que les croyances d'efficacité des étudiants en début de formation soient liées à une vision idéale du métier, où la gestion de la classe va de soi. Lors de la confrontation à la « réalité » de la pratique, cette relative assurance peut être ébranlée. Enfin, nous n'observons pas de différences quant à l'influence externe (*teaching efficacy*). Un semestre de formation n'est peut-être pas assez pour modifier ces croyances. L'analyse de cet aspect auprès des étudiants d'une même volée tout au long de la formation permettrait de mieux comprendre son évolution.

Nous avons en outre observé que les hommes se sentent plus efficaces dans la gestion de la classe et de la discipline que les femmes. Nos résultats vont dans le sens de ceux de Specht et al. (2016) et de Gurcay (2015), qui ont mis en évidence cette différence auprès d'étudiants à différents niveaux d'avancement. Toutefois, l'étude de Sivri et Balçı (2015) montre le résultat contraire. Il se peut que la différence ne soit pas directement attribuable au genre des étudiants, mais plutôt à d'autres facteurs tels que la construction de leur identité professionnelle, leur perception du métier ou leur propre vécu scolaire, qui sont indirectement influencés par leur genre. Il s'agit d'une hypothèse susceptible d'être explorée dans des recherches futures.

7.2.3 Émotions des étudiants novices vis-à-vis d'un cas fictif représentant des difficultés comportementales

Les analyses factorielles exploratoires du questionnaire sur la compétence émotionnelle des étudiants ont permis de dégager un facteur représentant les émotions externalisées (colère, mépris et dégoût) et un autre représentant les émotions internalisées (tristesse, peur, culpabilité, honte). Dans leurs travaux, Doudin et Curchod-Ruedi (2009, 2010) ont fait la distinction de deux types d'émotions en fonction des conséquences négatives qu'elles peuvent avoir sur les enseignants et sur leurs élèves. D'une part, ils mentionnent les émotions pouvant porter préjudice à l'élève, qui correspondraient aux « émotions externalisées ». D'autre part, les « émotions internalisées » représenteraient une vulnérabilité du futur enseignant. En d'autres termes, il s'agit des émotions dirigées contre autrui *versus* des émotions dirigées contre soi-même. Toutefois, les résultats de nos analyses ne sont pas pleinement concluants. C'est pourquoi nous avons décidé aussi d'analyser chaque émotion de manière indépendante.

Dans l'ensemble, nos résultats montrent que les émotions que les étudiants ressentiraient plus intensément face à la situation présentée sont la colère et la tristesse, alors que le ressenti du dégoût, du mépris et de la honte serait très faible. Les émotions des étudiants novices face à la situation fictive semblent donc être similaires à celles des enseignants étudiés par Doudin et Curchod-Ruedi (2010) et Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2011). Aussi, de manière analogue aux enseignants de cette recherche, l'intensité des émotions que les étudiants manifesteraient à l'élève est plus faible que l'intensité avec laquelle ils ressentiraient ces émotions. Selon Doudin et Curchod-Ruedi (2009, 2010), ceci peut être interprété comme un indicateur d'une certaine régulation émotionnelle. La seule situation où cette régulation n'est pas observée concerne la colère, où l'intensité du manifesté est plus élevée que celle du ressenti. Les participants de cette recherche semblent ainsi avoir recours à une colère en quelque sorte « fictive » face à la situation proposée. Ce constat semble être plus évident chez les étudiants qui commencent leur formation que chez ceux qui finissent le premier semestre. Nous pouvons donc postuler que l'étudiant considérerait la manifestation de la colère comme une stratégie pour souligner la gravité de la situation. Rappelons que les enseignants étudiés par Curchod-Ruedi et Doudin (2009) estiment qu'il est légitime de démontrer sa colère aux élèves dans ce type de situations. De même, le besoin de manifester à l'élève cette émotion était plébiscité par les enseignants interviewés par Kimura (2010), comme une manière de contrôler les comportements perturbateurs. Toutefois, le fait de manifester une émotion « fictive » nous interroge quant aux effets sur l'éthique de la relation enseignant-élève (Curchod-Ruedi & Doudin, 2009). Par ailleurs, la manifestation de la colère pourrait influencer négativement la communication et la relation entre les futurs enseignants et

leurs élèves (R. E. Sutton, 2004), donnant ainsi lieu à l'escalade symétrique qui aboutirait au cercle vicieux de la violence évoqué par Curchod-Ruedi et al. (2010).

Selon différentes études (p. ex., Alvarez, 2007), la formation aurait une influence sur les compétences émotionnelles des futurs enseignants. Nos résultats montrent que les étudiants à la fin du semestre manifesteraient moins intensément les émotions externalisées à l'élève de la vignette que les primo-entrants. Aussi, ils auraient plus tendance à réguler ces émotions que les étudiants qui commencent la formation. Nous pouvons interpréter ce résultat comme un renforcement des compétences émotionnelles, attribuable possiblement à la formation. Notre hypothèse **1.3** qui allait dans le sens d'une meilleure régulation émotionnelle à la fin du semestre se voit ainsi partiellement confirmée. Sans aborder spécifiquement cet aspect, la formation semble permettre à l'étudiant de comprendre l'importance de la gestion de certaines émotions qui pourraient être préjudiciables pour les élèves, telles que la colère (R. E. Sutton, 2004), le dégoût ou le mépris (Doudin & Curchod-Ruedi, 2010; Doudin, Curchod-Ruedi, et al., 2009).

Quant aux émotions internalisées, la seule différence observée entre les deux sous-échantillons concerne la régulation de la honte. Il est donc possible que la formation ait une plus forte incidence sur les émotions externalisées que sur les internalisées, du fait de leurs conséquences sur les élèves. De plus, les émotions externalisées peuvent être plus facilement identifiées et négativement stigmatisées par les collègues et les formateurs. Or, les émotions internalisées refléteraient une fragilité de l'image des futurs enseignants (et la fragiliseraient davantage), ce qui pourrait éventuellement mettre en danger leur estime de soi et la construction de leur identité professionnelle. Pour nous, il est également important d'aborder ces émotions dans la recherche et dans la formation, afin de donner des outils aux futurs enseignants pour se protéger des défis que peut impliquer le métier d'enseignant. Nous reviendrons sur cet aspect à la fin de ce chapitre.

Tout au long de ce travail, nous avons fortement insisté sur le lien entre émotions et cognitions sociales. Elik et al., (2010) ont mis en évidence que le lien entre croyances et réactions des étudiants est médiatisé par les émotions qu'ils ressentent à l'égard des comportements de l'élève. Notre recherche montre en effet des liens négatifs entre les émotions externalisées et les attitudes des étudiants à l'égard de l'intégration, de même qu'avec leur sentiment d'efficacité, alors que nous observons un lien positif avec leurs intentions de mettre en place des mesures d'exclusion. Ces résultats viennent ainsi étayer les propos d'Elik et al. Il est intéressant de signaler que ces liens entre croyances et émotions ont un poids différent entre les étudiants à la fin du semestre et les primo-entrants. Il se pourrait ainsi que la formation agisse non seulement sur les émotions externalisées elles-mêmes et sur leur régulation, mais aussi sur leur importance et sur les effets négatifs qu'elles pourraient avoir sur les comportements des étudiants.

Enfin, nous avons aussi observé que les femmes de notre échantillon auraient plus tendance à ressentir des émotions internalisées que les hommes. Doudin, Curchod-Ruedi, Meylan, et al. (2011) avaient déjà mis en avant que les enseignantes ressentiraient les émotions de manière plus intense que les enseignants. Ces résultats vont dans le sens des études qui signalent des différences structurelles impliquant que les femmes ont une activité de l'amygdale plus intense que les hommes face à des stimuli négatifs (Domes et al., 2010). Si ce constat peut sembler courant, il nous semble primordial de faire la distinction entre les émotions externalisées et internalisées. Ces dernières peuvent indiquer une fragilité plus grande chez les étudiantes, où elles seraient plus touchées par ce type de comportements que les étudiants. Ceci peut avoir un effet délétère sur leur estime de soi en tant que futures enseignantes, voire sur leur autorité (Doudin et al., 2014). Dans ce sens, une attention spéciale à la gestion de ces émotions devrait être consacrée dans ce métier, où le genre féminin est nettement surreprésenté (OFS, 2015b).

Cependant, il ne faut pas perdre de vue que les caractéristiques psychométriques de ce questionnaire ne sont pas tout à fait concluantes. Nous interprétons donc ces résultats avec prudence, en soulignant que les explications proposées ici s'agissent seulement d'hypothèses qui peuvent être testées dans de futures recherches.

7.2.4 Attributions causales des étudiants sur l'origine des comportements perturbateurs

L'échelle que nous avons créée afin d'évaluer les attributions causales des étudiants correspond partiellement à la structure théorique sur laquelle la construction du questionnaire est basée. Cependant, plusieurs items ont dû être éliminés et trois parmi les quatre dimensions montrent une fiabilité limitée. La dimension la plus stable est celle qui représente l'influence de l'école et de l'enseignant, alors que la plus faible est celle qui porte sur les facteurs familiaux, comprenant seulement deux items. En dépit de ces imperfections, l'instrument de mesure permet d'atteindre les objectifs de notre recherche. Nous visions à analyser de manière exploratoire le poids de quatre facteurs causaux : individuels, scolaires, sociétaux et familiaux. En conséquence, nous n'aurions pas pu reprendre l'échelle développée par Weiner (visant à évaluer le locus, la stabilité et la contrôlabilité d'une attribution ; 1985, 2000, 2003; Weiner, Graham, & Reyna, 1997) comme c'est le cas de Brady et Woolfson (2008) dont le but est surtout d'analyser les attributions des enseignants concernant l'effort et le niveau de compétence de l'élève, ou de Ghanizadeh et Ghonsooly (2015), qui analysent l'effort et le niveau de compétence de l'élève et de l'enseignant, mais qui n'aborde pas les autres facteurs. Quoi qu'il en soit, il n'existe pas à notre connaissance d'outil ayant des caractéristiques psychométriques solides pour évaluer les attributions causales interpersonnelles en référence à ces quatre facteurs.

Nos résultats montrent que les étudiants novices attribuent davantage d'importance à la famille comme cause probable des difficultés de comportement de l'élève de la vignette. Ce résultat contraste de manière importante avec la recherche qui porte sur les attributions causales des enseignants, qui attribuent l'origine des DC majoritairement aux facteurs individuels (c'est-à-dire que les difficultés de comportement sont conçues comme une conséquence de la personnalité difficile de l'élève, d'un manque de volonté ou d'autocontrôle, voire d'une pathologie ; p. ex., Gibbs & Gardiner, 2008; Ho, 2004; Soodak & Podell, 1994). Notre recherche montre aussi que les facteurs scolaires sont la cause la moins souvent envisagée pour expliquer l'origine des comportements de l'élève, résultat qui génère un assez grand consensus chez les enseignants (Ho, 2004; Mavropoulou & Padeliaou, 2010; Medway, 1979) et chez les étudiants (Goyette et al., 2000).

L'hypothèse que nous avons proposée était de nature plutôt exploratoire, en raison de rares recherches sur les attributions causales des étudiants en lien avec l'origine des DC. Nous avons prévu que les étudiants deviendraient plus conscients de l'importance des facteurs scolaires à mesure qu'ils progressent dans leur formation (hypothèse 1.4). Nous avons aussi postulé que les étudiants les plus avancés se réfèreraient moins aux facteurs liés à l'élève pour expliquer ses difficultés. Toutefois, nous n'avons pas observé les effets escomptés. Il se pourrait que quatre mois ne fussent pas à influencer ces croyances, qui semblent aller fortement à l'encontre des représentations véhiculées par les enseignants. En contraste, nous avons observé que les facteurs familiaux prenaient plus d'importance à la fin du semestre qu'au début de la formation. Nous pouvons mettre en relation ce résultat avec les témoignages de cinq enseignantes suisses recueillis par Schürch et Doudin (2017) qui mentionnent spontanément ces facteurs comme pouvant être à l'origine des DC. Plus spécifiquement, elles mentionnent les conflits familiaux, l'absence ou la maladie d'un parent, ou la présence d'une large fratrie comme étant les causes les plus probables des difficultés comportementales de leurs élèves. De même, les items que nous avons utilisés pour évaluer cette dimension suggèrent que les difficultés de l'élève sont une conséquence des conflits familiaux ou conjugaux, ou d'un lien faible entre l'élève et ses parents. Dans la recherche menée par Poulou et Norwich (2000), ces deux éléments représentent les attributions liées à la famille qui sont évaluées par les enseignants comme ayant la plus grande influence sur l'origine des difficultés émotionnelles et comportementales des élèves.

Un autre facteur qui pourrait expliquer l'absence d'effets escomptés est l'organisation de la formation. Doudin et al. (2001) ont observé que les attributions causales des étudiants concernant les difficultés d'apprentissage se modifient après avoir effectué des stages pratiques. Avant les stages, leur conception de l'intelligence est plus socioconstructiviste (ce qui peut être mis en parallèle avec des attributions externes) et ils sont plutôt engagés vis-à-vis des élèves présentant ces difficultés. Après le stage, l'influence du milieu pratique se traduit par une augmentation de conceptions innéistes (attributions internes à l) et un moindre engagement. Les participants de

cette recherche commençaient la formation théorique et étaient progressivement immergés dans la pratique à partir de la deuxième année. Pour les étudiants de notre échantillon toutefois, cette immersion a lieu tout au début de leur formation, avec deux semaines de stage d'observation qui précèdent le début de la formation théorique. Il est donc probable que l'influence de la formation pratique et plus précisément des responsables de stage engendre un conflit cognitif avec les concepts issus de la formation théorique. Par ailleurs, la formation théorique n'aura peut-être pas d'influence sur les attributions causales à moins que celles-ci soient abordées explicitement. Dans ce sens, nos résultats semblent aller dans le sens des conclusions de Brady et Woolfson (2008), qui montrent que la formation n'a que peu d'effet sur les attributions causales.

L'importance des attributions réside dans les répercussions qu'elles auraient sur les cognitions, les émotions et les réactions des étudiants et des enseignants. Elles sont théoriquement liées au sentiment d'efficacité (Brady & Woolfson, 2008; H. M. Cooper & Burger, 1980). Dans notre recherche, nous observons en effet une corrélation positive entre l'efficacité générale (ou *personal teaching efficacy*) et les attributions concernant les facteurs scolaires chez les étudiants primo-entrants. Toutefois, cette relation diminue radicalement chez les étudiants à la fin du semestre, alors que leur sentiment d'efficacité général augmente. Il s'agit d'un résultat qui peut paraître paradoxal, puisque théoriquement les étudiants ayant un sentiment d'efficacité élevé disposeraient davantage de ressources et de techniques pour engager et gérer les élèves difficiles (Bandura, 2007). Dans ce cas, l'école et surtout l'enseignant peuvent être tenus comme garants des comportements des élèves. Toutefois, d'autres recherches qui portent sur les enseignants montrent que le lien entre les attributions scolaires et le sentiment d'efficacité est plutôt faible (p. ex., Poulou & Norwich, 2002). En outre, nous attendions que l'influence externe (*teaching efficacy*) soit positivement liée aux attributions sur les facteurs scolaires et négativement liée aux attributions sur les facteurs sociétaux, familiaux et individuels. Ce présupposé se base sur les notions d'externalité et d'internalité proposées par Heider (1944), Rotter (1966) et Weiner (1985, 2000, 2003). Nos résultats vont dans ce sens, surtout chez les étudiants primo-entrants. Lorsque l'étudiant croit que l'enseignant influence le comportement de l'élève, il considérera que l'école joue un rôle important dans l'origine des DC et vice-versa. De même, lorsqu'il croit que l'enseignant est une force d'influence, il donnera moins d'importance aux causalités externes (p. ex., la famille, la société ou l'élève lui-même). Tout comme le cas précédent, nous retrouvons ce résultat surtout chez les étudiants en début de formation, mais pas chez les étudiants à la fin du semestre. Bien que ces liens soient plutôt faibles, ils peuvent donner des pistes pour de futures recherches sur les attributions des étudiants, notamment avec l'aide d'un instrument plus solide. Afin d'améliorer ce dernier, nous proposons de vérifier la formulation des items, car en effet plusieurs des items de cette échelle contiennent deux informations différentes. Pour une future recherche, un nouvel instrument pourrait être développé sous la logique de celui que nous présentons ici, mais en

proposant un plus large éventail d'items pour chaque facteur issus d'entretiens ou de focus-groups ainsi que d'une revue de la littérature plus approfondie. Il faudrait veiller à une formulation où les items comprennent une seule information et à inclure des items à connotation négative afin de réduire l'effet de halo²⁸.

Un autre élément d'intérêt est le lien entre attributions et émotions. Spécifiquement, nos résultats montrent une corrélation de taille moyenne entre les attributions concernant les facteurs scolaires et les émotions internalisées (culpabilité, tristesse, honte et peur) que les étudiants ressentiraient face à la situation présentée. Par ailleurs, cette association est plus forte chez les étudiants primo-entrants que chez les étudiants à la fin du semestre, sans que leurs scores sur ces deux variables soient significativement différents. Selon Poulou et Norwich (2002), attribuer les causes des DC à l'école est liée à une responsabilisation de l'enseignant à l'égard de la gestion de ces comportements, mais aussi à la présence de sentiments de stress, d'impuissance et de souffrance. Ainsi, le fait de considérer que les DC seraient en partie leur responsabilité semble être lié à des émotions qui impliqueraient une fragilisation des futurs enseignants. Dans ce sens, il se peut que le détachement de ces deux éléments chez les étudiants à la fin du semestre représente une défense de leur ego. Plus ils avancent dans la formation, plus ils prennent conscience de l'influence que l'école peut avoir lorsqu'elle ne met pas en place les moyens nécessaires pour bien accueillir ces élèves, mais aussi de leur propre responsabilité face aux situations complexes que ces élèves peuvent engendrer. Ce détachement ou clivage leur permettrait de protéger leur image dans la construction de leur identité professionnelle. En outre, nous observons un lien entre les attributions individuelles et les émotions internalisées ressenties chez les étudiants primo-entrants, mais pas chez les étudiants à la fin du semestre. En conséquence, il est possible que les étudiants en début de formation soient plus sensibles aux difficultés qu'ils conçoivent comme étant imputables aux élèves. De manière analogue, nous pourrions inférer que l'expérience et les connaissances acquises durant la formation permettent à l'étudiant de se protéger d'émotions qui le rendent vulnérable face aux élèves. Toutefois, les différences sont faibles et il se pourrait aussi qu'il s'agisse seulement d'un effet d'échantillonnage.

En résumé, les attributions concernant les facteurs individuels, scolaires et sociétaux ne se différencient pas entre le début et la fin du premier semestre, alors que celles concernant les facteurs familiaux se renforcent. Dans ce sens, il est possible que la formation permette aux étudiants de mieux comprendre la complexité d'éléments qui influencent les comportements des élèves, notamment de leur vie familiale. Toutefois, une focalisation excessive sur cet élément impliquerait un risque de désinvestissement ou de désengagement pour les futurs enseignants,

²⁸ L'effet de halo est « un biais méthodologique résultant de la difficulté de la personne à répondre de manière indépendante aux différentes questions qui lui sont soumises ». (INRS, 2011, p. 31).

sachant qu'il s'agit d'un domaine où ils ont très peu d'emprise. Il est donc essentiel que la formation tant théorique que pratique mette l'accent sur la façon dont l'école et l'enseignant influencent les comportements des élèves au travers des politiques disciplinaires, du soutien mis à disposition, de la collaboration avec d'autres professionnels (p. ex., psychologues, enseignants spécialisés, éducateurs, etc.) et de la mise en œuvre des pratiques reconnues comme efficaces.

7.2.5 Intentions d'agir des étudiants novices à l'égard d'un élève présentant des difficultés de comportement

La structure présupposée pour l'échelle sur les réactions des étudiants (comprises comme les intentions d'intégrer ou d'exclure l'élève) s'est dessinée de manière très claire dans les analyses factorielles. Néanmoins, les deux facteurs observés sont indépendants, ce qui nous empêche de considérer l'idée d'un continuum intégration-exclusion. Comment interpréter ce résultat ? Tout d'abord, il faut noter que les pratiques que nous avons considérées comme intégratives sont des pratiques de soutien et de collaboration qui relèvent d'un niveau d'implication important de la part des futurs enseignants. Les pratiques exclusives concernent dans une certaine mesure la délégation de la responsabilité de l'élève à une entité externe à la classe régulière. Ces deux dimensions peuvent donc être plutôt mises en relation avec le niveau d'implication que les étudiants auraient à l'égard d'élèves présentant des DC.

Les analyses descriptives montrent que les étudiants novices auraient l'intention de mettre en place des mesures intégratives face à la situation présentée. Spécifiquement, ils auraient tendance à collaborer avec les parents de l'élève et à essayer d'instaurer une continuité entre l'école et la maison. Ce résultat est important, car la littérature montre que l'implication des parents dans la vie scolaire de leur enfant a des effets considérables sur son comportement et son attitude à l'égard de l'école (Avvisati, Gurgand, Guyon, & Maurin, 2014). Dans une moindre mesure, nos participants donneraient plus de responsabilités à l'élève, ce qui peut avoir des répercussions positives sur son estime de soi et son sentiment d'efficacité (Massé, 2010). Par ailleurs, les étudiants sont aussi favorables à la recherche de soutien (service PPLS, renfort en classe) pour améliorer les comportements de l'élève. La stratégie qui est jugée comme la moins pertinente correspond à l'adaptation des objectifs pédagogiques et du programme scolaire de l'élève. Nous pouvons expliquer ce résultat par le fait que cette stratégie correspond plus à une intervention ciblant des difficultés d'apprentissage qui n'étaient pas directement évoquées dans la vignette. Toutefois, nous savons que le fait d'avoir des attentes qui sont peu adaptées à la réalité de l'élève peut également être à l'origine des difficultés de comportement.

À l'inverse, les participants auraient une très faible intention d'exclure l'élève de la vignette. Parmi les mesures qui reposent sur une exclusion, le recours aux modules d'accueil temporaire

alternatifs à la scolarité (MATAS) semble être la mesure qui engendre le moins de réticence. Ces modules représentent un accompagnement socio-éducatif dont l'objectif principal serait de renforcer l'image de soi de l'élève, mais qui sert fondamentalement à soulager l'enseignant. Il faut souligner que cette mesure soulève des questions quant à son efficacité, notamment en raison du manque de communication qui semble avoir entre les établissements scolaires et les structures d'accueil (Tièche Christinat, de Chambrier, & Angelucci, 2015), mais aussi parce qu'elle vise de manière paradoxale le renforcement de l'estime de soi de l'élève en l'excluant de la classe (voir Doudin & Curchod-Ruedi, 2012). La deuxième option exclusive la moins rejetée est celle de solliciter l'équipe PPLS afin de scolariser l'élève dans une classe spéciale. Quant à la scolarisation de l'élève en classe ou en école spéciale, l'intention des étudiants à solliciter cette mesure reste très faible. Toutefois, il faut noter qu'ils ne sont pas complètement opposés à cette solution. S'ils manifestent déjà des tendances exclusives face à une situation fictive, qu'en est-il de leurs réactions dans une situation réelle, où les émotions suscitées par la scène pourraient prendre le dessus ? Il faut rappeler que le recours aux programmes d'enseignement spécial dans le canton de Vaud (3.83 % de la population d'élèves en scolarité obligatoire) est légèrement plus élevé que la moyenne suisse (3.35 %, OFS, 2016). Bien que ce chiffre comprenne différents types de prestations (y compris les classes d'accueil pour élèves étrangers, OFS, 2016), les classes de développement et l'enseignement spécialisé représentent la majorité des cas (Statistique Vaud, 2017). Par ailleurs, seulement une minorité (22.3 %) des élèves qui ont bénéficié des prestations d'enseignement spécialisé dans le canton étaient intégrés en classe régulière (Statistique Vaud, 2014). Dans ce sens, la scolarisation des élèves dans une classe ou dans une école spéciale serait cohérente dans un canton plutôt exclusif. Enfin, les recommandations de scolariser l'élève dans une école privée ou de le suspendre sont les stratégies les moins plébiscitées parmi les participants. Ce dernier point est positif, surtout en raison des conséquences négatives de l'exclusion disciplinaire que nous avons exposés au premier chapitre (p. ex., Skiba & Karega Rausch, 2006).

Tant les intentions de mettre en place des mesures intégratives qu'exclusives semblent rester stables entre le début de la formation et la fin du premier semestre, contrairement à notre hypothèse 1.5 qui prévoyait une augmentation des intentions intégratives en fonction de l'avancement de la formation. Le court temps passé en formation peut ici être également souligné. Toutefois, ce résultat interroge aussi la sensibilité de l'instrument de mesure. L'institution de formation valorise fortement l'intégration scolaire et se montre peu favorable à l'exclusion. Il est donc possible que ces réponses reflètent un niveau élevé de désirabilité sociale qui se traduit par la présence d'un effet plafond pour la dimension qui porte sur les pratiques intégratives et, au contraire, un effet plancher pour les pratiques exclusives. Cette observation peut sembler paradoxale au vu du constat précédent qui caractérise le canton de Vaud comme étant plutôt exclusif. Nous pouvons expliquer cette apparente contradiction en faisant référence à la distinction

entre l'intégration comme directive éthique et l'intégration comme pratique effective. La vision transmise par des organismes tels que l'UNESCO (1994, 2006) ou l'Agence Européenne de Développement de l'Éducation de personnes ayant des besoins particuliers (EADSNE, 2003) peut contraster fortement avec les pratiques locales et les spécificités contextuelles. Par ailleurs, comme Burton, Bartlett et Anderson de Cuevas (2009) le soulignent, les politiques et directives concernant les élèves présentant des besoins spécifiques (surtout des DC) sont souvent contradictoires et confuses. Les étudiants peuvent ainsi se trouver pris au piège entre les injonctions intégratives provenant d'une logique *top-down* de la formation théorique et une logique *down-up* issue des réalités du terrain vécues pendant la formation pratique.

D'une manière générale, le manque de différences sur ce dernier point soulève certaines questions. Le « choc » attendu entre les croyances initiales des étudiants et les connaissances acquises en ce qui concerne leurs intentions vis-à-vis de l'élève est bien plus subtil que ce que nous escomptions. Indépendamment des caractéristiques de l'instrument de mesure, une réflexion sur la formation des enseignants ressort de ce constat. En effet, une certaine tension entre formation tertiaire et formation professionnelle semble exister, où la construction d'une pensée critique se confronte à l'acquisition de « savoirs homologués » (Vanhulle, Merhan et al., 2007). Ce point nous permet ainsi de nous interroger sur la mesure dans laquelle la tertiarisation de la formation répond ou pas aux critiques adressées à l'école normale. Le « rapport obsessionnel aux compétences » (Perrenoud, 1998, p. 160), l'adoption d'un système standardisé en fonction des critères de Bologne, ou les « savoirs homologués » (Vanhulle, Merhan, et al., 2007, p. 9) abordés par les institutions de formation pratique ou théorique nous font penser à une volonté de normalisation toujours présente. La formation à l'intégration est pour nous un exemple de cette homologation, où les injonctions politiques se répercutent sur la formation des enseignants. Ceci irait à l'encontre de la notion de praticien réflexif que la formation vise à développer. Le danger dans cette situation serait de substituer les croyances véhiculées par l'institution aux croyances des étudiants, sans tenir compte de ce dont l'élève (et le futur enseignant) aurait besoin.

Synthèse

Cette partie nous a permis de rendre compte du positionnement des étudiants à l'enseignement vis-à-vis de l'intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés de comportement et d'indiquer que les premiers mois de formation sembleraient influencer de manière modérée leur point de vue à cet égard.

Nous observons certaines **convergences** entre les deux sous-échantillons. La vision idéale liée à l'entrée dans la formation semble être accompagnée par une perception plutôt positive de l'intégration de ces élèves.

Si les étudiants novices ne sont pas complètement convaincus du bien-fondé de leur intégration, ils ont néanmoins l'intention de mettre en place des mesures pour mieux accueillir ces élèves et sont plutôt réticents à l'idée de les exclure. De même, les deux groupes semblent comprendre l'importance de réguler leurs émotions vis-à-vis des élèves et semblent être conscients de la multicausalité des difficultés des élèves qui présentent des comportements perturbateurs.

Nous observons également certaines **divergences** entre les deux groupes, que nous avons attribuées principalement à la formation. Les attitudes à l'égard de l'intégration (dimension cognitive) des étudiants sont plus positives chez les étudiants en fin du premier semestre que chez les primo-entrants. Pour nous, il s'agit d'une juxtaposition des connaissances acquises en formation aux croyances initiales à l'égard du métier d'enseignant. Toutefois, les étudiants en fin du premier semestre se sentent moins préparés pour faire face aux écarts de comportement et pour gérer la classe que leurs collègues qui entament la formation, même s'ils se sentent plus confiants quant aux autres tâches relatives à l'enseignement. Nous avons interprété ceci comme un effet de la formation en alternance. Les stages pratiques peuvent mettre en branle ce relatif sentiment d'assurance lié à une vision un peu naïve de la complexité du métier d'enseignant.

La formation semble aussi agir sur les compétences émotionnelles, car les étudiants à la fin du semestre réguleraient mieux les émotions qui peuvent être dommageables tant pour l'élève que pour eux-mêmes que les étudiants primo-entrants. Spécifiquement, le fait de manifester des émotions qu'ils ne ressentiraient pas forcément n'est plus observé après les premiers mois de formation, ce qui renforcerait ainsi l'aspect éthique de la relation enseignant-élève. La dernière différence que nous observons est que la responsabilité de la famille devient plus évidente chez les étudiants qui finissent leur premier semestre.

Enfin, nous anticipions des effets de la formation sur les intentions des étudiants d'intégrer ou d'exclure un élève, mais nous n'avons pas observé les résultats escomptés. Deux explications sont probables :

- 1) le temps passé dans la formation est peut-être trop court ;
- 2) le haut niveau de désirabilité sociale attaché à une thématique aussi idéologiquement chargée que l'intégration a pu être responsable de ce manque de différences au travers d'un effet plancher et d'un effet plafond pour notre instrument de mesure concernant cette variable.

7.3 Sensibiliser les étudiants à l'influence des caractéristiques de l'élève sur leurs émotions et leurs actions

Crowson et Brandes (2014) mettent en avant l'importance de tenir compte des stéréotypes lorsque nous parlons d'intégration scolaire. Leur recherche montre qu'une perception stéréotypée du handicap de la part des étudiants est liée à une moindre acceptation de l'intégration scolaire. Nous avons aussi vu dans la partie théorique que des stéréotypes liés au genre de l'élève ou à son origine peuvent influencer les réactions des enseignants et des étudiants à leur égard (p. ex., Kokkinos et al., 2004). Dans notre recherche, la manipulation de la vignette nous a permis d'évaluer les effets du genre et de l'origine de l'élève sur les émotions, les attributions causales et les réactions des étudiants, technique qui a été utilisée dans plusieurs recherches préalables (p. ex., Elik et al., 2010; Poulou & Norwich, 2000, 2002). Nos résultats ne montrent pas de différences en ce qui concerne les réactions des étudiants quant à leur intention d'intégrer ou d'exclure l'élève. Cependant, ils mettent en évidence des différences pour les compétences émotionnelles et les attributions causales des étudiants novices en fonction des vignettes utilisées. Nous discutons ces résultats ci-dessous.

En ce qui concerne les compétences émotionnelles, les recherches menées par Doudin, Curchod-Ruedi, Meylan et al. (2011) montrent que les enseignants interrogés ressentiraient des émotions de manière plus intense lorsque la situation présentée concerne un garçon. De même, ils manifesteraient plus de mépris lorsque la vignette met un garçon en scène. En lien avec ces résultats, l'hypothèse 3.1 postulait que les émotions externalisées sont plus intenses lorsque la vignette représente un garçon. Les comparaisons à l'intérieur des sous-échantillons ne montrent pas de différences entre les émotions internalisées ou externalisées des étudiants lorsque nous tenons compte du genre de l'élève. Nous ne pouvons donc pas rejeter l'hypothèse nulle. Une explication possible est que les participants n'ont pas encore été assez exposés au milieu pratique, où ces stéréotypes de genre peuvent être plus facilement véhiculés. En contraste, la comparaison entre les sous-échantillons a montré que les étudiants à la fin du semestre manifesteraient moins d'émotions externalisées à l'élève que leurs collègues primo-entrants, mais exclusivement lorsque la vignette représente un garçon suisse. De même, ces étudiants auraient plus tendance à réguler leurs émotions externalisées lorsque l'élève est une fille suisse. Afin de comprendre ce résultat, il faut se rappeler que la colère que les étudiants primo-entrants manifesteraient à l'élève est plus intense que celle qu'ils ressentiraient face à la situation présentée. En observant les analyses descriptives des émotions externalisées en fonction du type de vignette, nous observons que ce phénomène concerne seulement les élèves suisses, qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon. Nous pouvons interpréter ceci comme un besoin des étudiants en début de formation de manifester leur colère aux élèves suisses afin de souligner la gravité de la situation, alors que ceci ne semble pas être

nécessaire lorsque l'élève est d'origine étrangère. Les étudiants à la fin du semestre ne font pas recours à cette stratégie. Nous pourrions donc inférer que la formation influence l'acquisition de compétences émotionnelles dans le sens qu'elle évite la manifestation d'émotions « fictives » qui pourraient mettre en péril l'éthique de la relation avec les élèves.

En raison du manque de recherches portant sur les compétences émotionnelles des enseignants en fonction de l'origine de l'élève, nous n'avons pas proposé d'hypothèses spécifiques à cet égard. D'ailleurs, nos résultats ne montrent aucune différence en ce qui concerne les émotions internalisées ou externalisées considérées dans leur ensemble. Toutefois, lorsque nous analysons chaque émotion séparément, nous constatons certaines différences. Lorsque l'élève est d'origine étrangère, les étudiants à la fin du semestre manifesteraient davantage de dégoût et de peur en réponse à la situation que lorsque l'élève est suisse, alors que cette différence n'est pas observée chez les étudiants primo-entrants. Bien que l'intensité avec laquelle ils manifesteraient ces émotions soit très faible, la différence reste significative. Il semblerait donc que les étudiants qui ont plus de connaissances théoriques et d'expérience pratique soient plus susceptibles d'avoir une perception stéréotypée des élèves issus de la migration. L'origine des élèves s'est déjà avérée être un élément d'influence dans des travaux portant sur les problèmes d'équité à l'école en Suisse. La recherche de Carigiet Reinhard (2012, citée dans CSRE, 2014) menée dans le canton de Berne montre que les enseignants ont tendance à sous-estimer les compétences cognitives des élèves migrants, indépendamment de leur QI ou de leur milieu socio-économique. Cet effet semble être particulièrement visible lorsqu'ils ne parlent pas la langue de scolarisation ou lorsqu'ils sont issus des Balkans ou de la Turquie. Or, les prénoms choisis pour nos vignettes sur les élèves étrangers sont des prénoms typiques des Balkans. Il se peut que ce stéréotype soit plus enraciné chez les enseignants, du fait de la relativement forte affluence des migrants issus des Balkans ces dernières décennies²⁹. Il s'agit d'un groupe qui est signalé comme étant plus souvent la cible d'actes discriminatoires ou racistes, comparativement à d'autres étrangers européens (OFS, 2017b), ce qui peut indiquer un risque plus élevé de marginalité ainsi qu'une intégration sociale moins réussie. En outre, les élèves issus de l'ex-Yougoslavie sont plus susceptibles de présenter des difficultés scolaires, notamment car leur afflux migratoire est plus récent comparativement à d'autres élèves étrangers (Doudin, 1996). Bref, le fait qu'un même comportement présenté par un élève étranger suscite plus d'émotions désagréables chez le futur enseignant que lorsqu'il est manifesté par un élève suisse représente un problème d'équité potentiel. Dans ce sens, les élèves suisses semblent être mieux protégés que les étrangers à l'égard d'émotions qui peuvent représenter un problème pour le lien enseignant-élève, voire pour le développement psychosocial de ce dernier. Le fait que cette différence soit observable seulement chez les étudiants à la fin du semestre nous interroge

²⁹ Les migrants issus des Balkans occupent en Suisse le quatrième groupe d'origine étrangère, après la population issue de l'Allemagne, de l'Italie et du Portugal (OFS, 2017b).

quant à l'influence de la formation théorique et surtout pratique comme vecteur de vues stéréotypées qui peuvent avoir des conséquences négatives pour les élèves. En résumé, il semblerait que les étudiants qui entament la formation le font avec une vision idéale qui effacerait les différences entre les élèves, alors qu'un biais à l'égard des élèves d'origine étrangère semble se développer pendant la formation.

En ce qui concerne les attributions causales, nous avons postulé que les facteurs individuels seraient plus importants lorsque la vignette représentait un garçon ou un élève étranger (hypothèse 3.2). Cette hypothèse n'a pas été confirmée. Bien que les moyennes des facteurs individuels soient légèrement plus élevées pour le garçon étranger, les résultats des contrastes ne sont pas significatifs. Par contre, nous observons que les étudiants à la fin du semestre qui ont reçu la vignette représentant un garçon d'origine suisse jugent les facteurs familiaux comme ayant plus de poids sur les comportements de l'élève que les étudiants primo-entrants. Quand nous analysons chaque sous-échantillon séparément, nous observons chez les étudiants à la fin du semestre que les facteurs familiaux sont plus pertinents comme explication des difficultés de l'élève lorsqu'il est suisse que lorsqu'il est étranger. S'il est positif que les étudiants reconnaissent l'influence des situations complexes que l'élève peut vivre à la maison sur son comportement, ce résultat peut également être problématique. D'une part, imputer la cause des difficultés de l'élève à la famille peut avoir comme conséquence une moindre implication du futur enseignant, car il s'agit d'un contexte où il a peu d'emprise, comme nous l'avons déjà mentionné. D'autre part, le fait que ce résultat concerne exclusivement les élèves suisses peut impliquer tant un risque de manque d'équité qu'une vision unilatérale du problème de l'élève.

Par ailleurs, nous observons que le milieu socio-économique de l'élève explique mieux ses difficultés lorsqu'il est étranger pour les étudiants primo-entrants, ce qui n'est pas le cas des étudiants à la fin du semestre. Comme Armstrong et al. (2015) l'ont démontré, lorsque les étudiants se voient confrontés à une situation impliquant un élève étranger, ils ont tendance à privilégier les différences culturelles et linguistiques comme explication de ses difficultés, en ignorant des problématiques plus sévères. Si l'influence du milieu socio-économique sur le développement des élèves est avérée (p. ex., Déry, Toupin, et al., 2005; Hayden, 2013), il est indispensable que les futurs enseignants le distinguent de l'origine de l'élève, dont l'amalgame peut résulter en une perception faussée de sa situation. Dans ce sens, il se peut que la formation serve à dissocier ces deux éléments, ce qui expliquerait que la différence entre élèves suisses et étrangers ne soit plus observée chez les étudiants à la fin du semestre. D'une manière générale, nous pouvons donc affirmer que la formation semble avoir une faible influence sur les croyances des étudiants novices concernant la causalité des DC des élèves. Vu que le premier semestre de la formation n'incorpore pas de cours relatifs à la gestion de la classe, il est possible que cet élément

n'ait pas du tout été abordé, ce qui expliquerait le manque de différences relativement aux attributions causales.

Enfin, nous avons escompté que les intentions des étudiants novices liées à des mesures d'exclusion seraient plus élevées lorsqu'elles concernent un garçon ou un élève d'origine étrangère (hypothèse 3.3). Toutefois, nous n'avons observé aucune incidence du genre ou de l'origine de l'élève dans les intentions d'intégrer ou d'exclure des étudiants novices. Baumberger et al. (2009) avaient suggéré que l'origine des élèves a une incidence sur leur probabilité d'être signalés pour des mesures d'enseignement spécialisé, notamment en fonction du canton de référence. Dans leur étude, des résultats tendancielles indiquaient que les enseignants auraient moins l'intention d'exclure l'élève étranger que l'élève suisse. Les auteurs avaient désigné ce résultat comme surprenant, en l'attribuant à un souhait des enseignants interrogés de prendre « le contre-pied de cette image discriminante » vis-à-vis des étrangers (p. 128). La surreprésentation d'étrangers dans l'enseignement spécialisé que ces auteurs argumentaient à l'époque est toujours d'actualité, car les données récentes de la confédération montrent que 45.9 % des élèves des programmes d'enseignement spécial sont étrangers, alors qu'ils représentent seulement 26.6 % des élèves de classe régulière (OFS, 2017a). Il est de même dans le canton de Vaud, où la proportion d'élèves étrangers pris en charge par le SESAF est proportionnellement plus élevée que celui d'élèves suisses (Statistique Vaud, 2014). Il est en outre intéressant de constater que les élèves issus de l'ex-Yougoslavie sont la présence la plus importante (23 %) parmi les élèves étrangers qui reçoivent des mesures d'enseignement spécialisé en Suisse (OFS, 2017a). Les arguments que nous avons présentés un peu plus haut concernant cette partie de la population peuvent s'appliquer ici aussi.

Toutefois, nos résultats montrent que le genre et l'origine de l'élève n'influencent pas les intentions des étudiants novices de mettre en place des mesures de soutien, ou d'exclure l'élève de la classe. Deux explications sont possibles. Premièrement, les étudiants n'avaient pas été prévenus de l'existence des différentes vignettes. En conséquence, ils n'étaient pas informés de la manipulation que nous avons effectuée. Or, il se peut que la présentation d'une seule vignette ne suffise pas à amorcer l'effet de menace du stéréotype, minimisant ainsi l'influence de cette variable. Cette explication est la plus plausible pour comprendre le manque de résultats en fonction du genre de l'élève. Dans ce sens, l'explicitation des quatre conditions ou types de vignettes aurait rendu le stéréotype saillant, en permettant d'entrevoir les différences attendues. Deuxièmement, il est possible que l'influence des stéréotypes soit plus subtile que ce que nous avons escompté au départ. Dans ce sens, nous revenons vers le résultat concernant la manifestation de certaines émotions (p. ex., le dégoût) qui serait plus marquée lorsque l'élève est étranger. Nous avons vu que ce type d'émotions est lié à des attitudes plus négatives à l'égard de l'intégration et aux intentions de mettre en place des mesures exclusives. Il se pourrait alors qu'il existe une relation de médiation

où l'origine de l'élève influence de manière indirecte ce lien, mais qui n'est pas directement visible dans nos résultats.

Enfin, il ne faut pas oublier que nous avons fait le choix d'effectuer certaines comparaisons sélectionnées *a priori* en fonction des résultats de la littérature parcourue, afin d'augmenter la puissance statistique de nos analyses. Ceci implique que certaines comparaisons ont été ignorées. Par exemple, nous n'avons pas évalué les différences lorsque la vignette concernait un garçon suisse, ou une fille étrangère, comparativement aux trois autres situations. Dans ce sens, une recherche suivant une démarche plus exploratoire, en utilisant notamment des analyses *post-hoc*, permettrait d'avoir un aperçu plus général de l'influence des caractéristiques des élèves sur les variables que nous avons analysées.

Synthèse

Dans l'ensemble, nous avons observé des effets subtils des stéréotypes sur les émotions et les croyances des étudiants novices vis-à-vis de l'intégration d'élèves présentant des DC. Si les effets de genre ne semblent pas être présents chez les étudiants novices, ce n'est pas le cas de l'influence de l'origine des élèves (cf. suisse vs étrangère).

Nos résultats montrent différentes situations qui peuvent représenter un risque de manque d'équité. Premièrement, les étudiants qui finissent le premier semestre régulent mieux les émotions externalisées que leurs collègues en début de formation, mais seulement lorsque l'élève représenté est d'origine suisse. Par ailleurs, les étudiants à la fin du semestre manifesteraient plus de peur et de dégoût en réponse à la situation lorsque l'élève est étranger, ce qui n'est pas le cas des étudiants en début de formation. Ces résultats suggèrent l'émergence d'un biais vis-à-vis des élèves issus de la migration qui s'acquiert pendant la formation.

De plus, nous avons observé que les étudiants interprètent différemment les difficultés des élèves en fonction de leur origine. Au début de la formation, l'influence du milieu socio-économique peut être perçue différemment pour un élève étranger ou suisse. À la fin du semestre, c'est l'influence de la famille qui est perçue comme ayant une influence inégale sur les comportements des élèves.

Enfin, nous avons proposé différentes hypothèses afin d'expliquer pourquoi certaines différences attendues en fonction de la littérature ne sont pas observées auprès des participants de cette recherche.

7.4 Le risque de burnout des étudiants novices : mettre l'accent sur la prévention

L'échelle pour évaluer le risque du burnout (MBI-SS) présente la structure factorielle la plus consistante parmi l'ensemble d'instruments utilisés. Ceci n'est pas surprenant, s'agissant d'une échelle qui a été validée dans plusieurs contextes et qui a fait preuve de caractéristiques psychométriques solides à plusieurs reprises (p. ex., Bresó et al., 2007; Carlotto & Gonçalves Câmara, 2006; Q. Hu & Schaufeli, 2009; Schaufeli, Martinez, et al., 2002). Dans notre cas, la validité structurelle de l'échelle a été démontrée et la fiabilité de chaque sous-échelle est correcte, tout en tenant compte que nous avons autorisé certaines erreurs à corrélérer.

Le premier constat qui émerge de notre étude en relation avec cette thématique est le **niveau** relativement **élevé** du **risque de burnout** chez les étudiants novices. Selon le classement basé sur les critères établis par Kalimo et al. (2009 ; cité dans Toppinen-Tanner, 2011), environ 12 % des étudiants primo-entrants peuvent être classés comme ayant un risque élevé de burnout. Sur la base des arguments exposés dans la partie théorique, nous savons que l'entrée dans la formation est une période transitionnelle complexe, qui peut donner lieu à un stress important chez certains étudiants (p. ex., Boujut et al., 2009; Idier et al., 2011; Spitz et al., 2007). Cependant, ce stress tend à diminuer pour la plupart d'entre eux une fois qu'ils s'adaptent à leur nouvel environnement et aux changements que la nouvelle formation engendre (Fives et al., 2007; Gall et al., 2000). Or, ceci ne semble pas être le cas pour notre échantillon, car les étudiants à la fin du semestre ont un risque plus élevé de développer un burnout que les étudiants primo-entrants, avec environ 20 % d'entre eux appartenant à la catégorie à haut risque. Il faut évidemment être prudents dans l'interprétation de ces résultats, dans la mesure où certains auteurs critiquent l'utilisation d'un score total ainsi que des scores-seuils en ce qui concerne le burnout (p. ex., Aremu et al., 2011; Maslach, S. E. Jackson, & Leiter, 1996; Schaufeli, 2003). Par ailleurs, en raison de la nature transversale de cette recherche, nous ne pouvons pas établir un lien direct de causalité entre cette augmentation et la formation. Toutefois, il nous semble essentiel de signaler qu'une détresse semble bel et bien exister chez les participants de cette recherche, et qu'elle ne diminue visiblement pas au bout d'un semestre de formation, bien au contraire. Ce résultat contraste fortement avec les conclusions d'une enquête récente sur les étudiants novices de l'université du même canton, où seulement 2.5% des répondants reportent un état psychologique peu satisfaisant (Ausburger & Moret, 2017). Il faut bien évidemment tenir compte que le questionnaire utilisé dans cette enquête n'est pas le même et qu'il n'analyse pas le même concept. Toutefois, il faudrait s'interroger sur les conditions dans lesquelles les deux institutions accueillent les étudiants qui commencent un bachelor.

Par ailleurs, nous devons tenir en compte que les étudiants qui ont été interrogés à la fin du semestre se rapprochaient de la période des examens, ce qui pourrait avoir influencé leurs réponses en ce qui concerne leur niveau d'épuisement. Cependant, cette variable contextuelle nous semble insuffisante pour expliquer l'augmentation de ce sentiment. Afin de mieux comprendre ce résultat, nous pouvons faire référence à la théorie développée par Blase (1982) mentionnée auparavant. Il se peut donc que le deuil face à la vision idéale de la formation et du métier soit difficile à effectuer pour certains étudiants, face à une institution qui ne peut pas répondre à leurs attentes démesurées. Dans leur cas, nous pourrions formuler l'hypothèse que le stress engendré par ce décalage prendrait le dessus sur le stress engendré par l'entrée dans la formation.

Concrètement, il semblerait que le risque **d'épuisement émotionnel** des futurs enseignants soit un point central sur lequel nous devrions porter notre attention. En effet, nos résultats soutiennent la vision du burnout comme un phénomène évolutif, où les symptômes d'épuisement émotionnel précèdent l'apparition du cynisme et du manque d'efficacité. Ceci va dans le sens des théories exposées par Maslach et Goldberg (1998), Maslach et Leiter (2011) et Genoud et al. (2009). Ainsi, agir rapidement sur l'épuisement émotionnel peut prévenir le développement des autres symptômes (Doudin et al., 2014). Par ailleurs, nous observons que cet épuisement émotionnel est légèrement plus présent chez les étudiantes que chez les étudiants, ce qui va dans le sens des résultats d'autres recherches (p. ex., Chaplain, 2008; Fares et al., 2016; Q. Hu & Schaufeli, 2009). Aussi en accord avec la littérature (p. ex., Fiorilli et al., 2015; McCormick & Barnett, 2011; Montgomery, Morin, & Demers, 2010), les hommes ayant participé à cette recherche présentent un risque plus élevé de cynisme que les femmes. L'institution de formation devrait ainsi tenir compte de ces particularités et mettre à disposition des dispositifs de soutien ciblés pour les étudiants. Le but est d'agir sur la population générale pour prévenir l'apparition de l'épuisement émotionnel (prévention primaire), mais aussi pour empêcher que celui-ci évolue vers d'autres symptômes chez les étudiants qui ont déjà un niveau d'épuisement moyen ou élevé, au travers d'interventions ciblées (prévention secondaire et tertiaire). Nous confirmons ici que le développement d'une fragilité face au stress engendré par les études peut commencer dès le début de la formation, comme le postulaient Chan (2003) et Fives et al. (2007). Dans ce sens, sa prévention précoce peut ainsi devenir un facteur de protection contre le burnout chez les enseignants. Nous développerons ces idées lorsque nous parlerons des implications de notre recherche à la fin de ce chapitre.

En ce qui concerne les liens entre le risque du burnout et les croyances, émotions et intentions des étudiants novices, nous observons des différences importantes entre les deux sous-échantillons. **L'épuisement émotionnel** est lié à des attitudes plus négatives à l'égard de l'intégration chez les étudiants primo-entrants, ce qui n'est pas le cas des étudiants à la fin du semestre. Aussi, ce symptôme est lié à une perception des difficultés de l'élève qui pourrait

impliquer un désinvestissement de la part des futurs enseignants, notamment au travers des attributions causales et des attentes de résultat. Mais, celui-ci semble agir à différents niveaux sur les deux sous-échantillons. Les étudiants primo-entrants ayant un risque élevé d'épuisement émotionnel ont plus tendance à penser que les comportements difficiles sont imputables au contexte social, ainsi qu'à l'élève lui-même. Ils ont aussi moins confiance en leur capacité à gérer et prévenir l'apparition de ces comportements. En contraste, l'épuisement émotionnel des étudiants à la fin du semestre est lié à la croyance que la famille est la responsable des difficultés comportementales de l'élève. Dans les deux cas toutefois, les étudiants qui sont épuisés seraient plus enclins à solliciter l'exclusion de l'élève. Ceci va dans le sens des hypothèses postulées par Doudin, Curchod-Ruedi et al. (2009), qui affirment que l'exclusion peut représenter un facteur de protection contre l'épuisement émotionnel.

Par rapport aux compétences émotionnelles, nous observons que plus nos participants sont épuisés, plus ils ont tendance à ressentir des émotions externalisées face à la situation fictive. Doudin et Curchod-Ruedi (2010) avaient déjà mis en évidence une relation positive entre l'épuisement émotionnel et le cynisme des enseignants avec le fait de ressentir du mépris ou de manifester du dégoût à un élève. Nous retrouvons donc ce même constat pour les étudiants novices. Ces résultats confirment que le burnout peut engendrer des violences d'attitude, mettant ainsi en péril la relation entre les futurs enseignants et leurs élèves (Doudin & Curchod-Ruedi, 2010). Il faut néanmoins signaler que l'épuisement émotionnel est seulement lié à la manifestation de ces émotions chez les étudiants primo-entrants. Ainsi, bien que le risque d'épuisement soit plus élevé pour les étudiants à la fin du semestre, il semblerait qu'il a une moindre influence sur leurs émotions vis-à-vis de cette situation.

De même, le **cynisme** semble avoir des retentissements importants sur les cognitions sociales des étudiants. Premièrement, nous observons une relation négative entre cette dimension et les attitudes à l'égard de l'intégration. Plus les étudiants ont une posture cynique à l'égard de la formation, moins ils auront tendance à penser que l'intégration de ces élèves est bien fondée et moins ils seront disposés à faire des modifications dans leur enseignement afin de les accueillir. Deuxièmement, le cynisme est lié à la croyance que les difficultés de l'élève sont attribuables à celui-ci. Troisièmement, cette dimension est négativement liée à l'influence externe (*teaching efficacy*). C'est-à-dire que les étudiants ayant une posture cynique à l'égard des études ont moins tendance à reconnaître le rôle de l'enseignant dans les comportements des élèves. Dans la perspective évolutive du burnout, cette dimension (aussi appelé dépersonnalisation) émerge comme un facteur de protection que la personne met en place face à l'épuisement (Maslach & Leiter, 1997). La vision cynique du métier d'enseignant et de la formation correspond ici à la non-reconnaissance des besoins et des droits de l'élève, tout en essayant de se désinvestir de situations où le futur enseignant pourrait se retrouver en situation de vulnérabilité. Ce qui est intéressant de signaler est

que ces liens sont toujours plus forts chez les étudiants au début de la formation que chez ceux qui finissent le premier semestre, pour qui les deux dernières relations ne sont pas significatives.

Le cynisme à l'égard de la formation est aussi lié à des compétences émotionnelles moins développées chez les étudiants primo-entrants. Plus ceux-ci ont une vision cynique, plus ils auront tendance à manifester des émotions externalisées et internalisées à l'élève. Il semblerait donc que le cynisme soit un mécanisme qui freine la régulation des émotions. Paradoxalement, le cynisme semble exposer l'étudiant à la manifestation d'émotions qui peuvent porter atteinte à son image de soi, échouant ainsi dans son rôle de mécanisme de défense face à l'épuisement émotionnel que Maslach et Goldberg (1998) lui attribuent. Cependant, le lien entre cynisme et émotions externalisées est bien plus faible chez les étudiants à la fin du semestre, alors que la relation entre cynisme et émotions internalisées manifestées disparaît.

Comment expliquer que ces liens existent chez les étudiants primo-entrants, mais qu'ils ne soient pas visibles chez les étudiants à la fin du semestre, surtout en sachant que les niveaux d'épuisement et de cynisme sont plus élevés chez ces derniers ? Il se pourrait qu'il s'agisse d'un effet d'échantillonnage. Mais il se pourrait aussi qu'il s'agisse d'un effet du développement de compétences pendant la formation qui agiraient comme médiatrices entre le risque de burnout et les cognitions et émotions des étudiants. Par exemple, nous pouvons imaginer que l'engagement vis-à-vis de la formation se développe à mesure que les étudiants avancent dans leur cursus. Ce concept est considéré comme l'opposé théorique du burnout (Maslach & Leiter, 2011). Constituée de la fermeté, de l'implication et de l'absorption des étudiants dans la formation, les trois caractéristiques de l'engagement sont négativement corrélées aux trois symptômes de burnout (Schaufeli, Salanova, et al., 2002). Ainsi, l'engagement progressif à la formation peut agir comme un facteur de protection, qui minimiserait les effets négatifs des symptômes de burnout.

Par ailleurs, nos résultats montrent que plus nos participants se sentent **efficaces dans leur rôle d'étudiants**, plus leur sentiment d'efficacité générale dans l'enseignement et leur efficacité concernant la gestion de classe sont élevés. Cependant, les deux autres dimensions du burnout ne sont pas du tout liées au sentiment d'efficacité (SEP). Or, la littérature montre des associations négatives importantes entre le SEP des enseignants et l'épuisement émotionnel et le cynisme (Egyed & Short, 2006; Ghanizadeh & Jahedizadeh, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2007), jusqu'au point de considérer ce dernier comme un facteur de protection. Comment expliquer que ces dimensions du burnout ne soient pas corrélées au sentiment d'efficacité ? L'explication la plus probable s'oriente vers le décalage entre la projection des étudiants en relation à leur futur métier et leur réalité d'étudiants. En effet, les signes de burnout que nous avons étudiés font référence aux études, alors que dans les recherches portant sur les enseignants, le burnout est lié à la pratique professionnelle. Il est difficile d'établir un parallèle entre le métier d'étudiant et celui d'enseignant,

ce qui empêcherait d'observer des résultats analogues. Pourtant, ce lien existe peut-être de manière plus subtile chez les étudiants. Leur risque de burnout aurait des effets directs sur leurs performances et leur engagement vis-à-vis de la formation (Schaufeli, Martinez, et al., 2002), ce qui affecterait indirectement leurs futures actions en tant qu'enseignants, principalement au travers de la dimension qui porte sur l'efficacité. Autrement, il se pourrait que ce manque de lien soit inhérent à leur condition d'étudiants novices, chez qui nous avons observé des niveaux d'efficacité assez modérés. Il serait donc intéressant d'analyser cette relation auprès d'étudiants en deuxième et troisième année, afin de voir si les liens entre les dimensions du burnout et leur SEP apparaissent à mesure que celui-ci se développe.

Enfin, les analyses de corrélation montrent que les symptômes de burnout sont modérément liés aux **intentions** des étudiants **d'exclure ou d'intégrer** un élève présentant des DC. Chez les étudiants primo-entrants, l'épuisement émotionnel est positivement associé aux intentions de mettre en place des mesures exclusives. De même, une attitude cynique à l'égard de la formation est négativement associée aux intentions d'intégrer ou de proposer du soutien à l'élève de la vignette, alors qu'elle est positivement associée aux intentions d'exclure l'élève. Au contraire, les étudiants qui se sentent efficaces par rapport à leur formation auront plus tendance à proposer du soutien et à intégrer l'élève. Or, la plupart de ces liens ne sont plus observés chez les étudiants à la fin du semestre, pour qui nous constatons seulement la présence d'un faible lien entre l'épuisement émotionnel et les intentions d'exclure l'élève. Ceci pourrait impliquer que les compétences et connaissances acquises en formation diminueraient l'effet de l'épuisement émotionnel et du cynisme sur des réponses qui peuvent être dommageables pour l'élève, telles que son exclusion de la classe régulière ou l'absence de soutien pour lui aider à vaincre ses difficultés.

Synthèse

Pour rappel, nous avons choisi d'examiner le risque de burnout comme un indicateur de l'adaptation des étudiants novices à la formation. Or, nos résultats montrent que ce risque est élevé au début de la formation pour certains étudiants et que celui-ci augmente encore à la fin du premier semestre.

Spécifiquement, certains étudiants semblent avoir un niveau d'épuisement émotionnel plutôt élevé. Celui-ci précède les deux autres signes de burnout, ce qui confirme le caractère évolutif de ce phénomène. En conséquence, nous proposons que l'intérêt des chercheurs et de la direction des institutions de formation se concentre surtout sur la prévention de l'épuisement émotionnel. Les différents signes de burnout sont corrélés aux cognitions sociales, aux émotions et aux intentions d'agir des étudiants novices.

Toutefois, ces liens sont dans tous les cas plus faibles chez les étudiants en fin du semestre que chez les primo-entrants, malgré leur risque de burnout plus important. Notre interprétation est

que différents facteurs de protection commencent à se mettre en place dès le début de la formation, notamment au travers du développement des compétences émotionnelles des étudiants et de leur engagement vis-à-vis de la formation et du métier. Il est possible que ces facteurs de protection agissent en tant que médiateurs ou modérateurs des liens entre les signes de burnout et les aspects cognitifs, émotionnels et intentionnels des étudiants.

Nos résultats portant sur le risque de burnout des étudiants novices et sur leurs conséquences sont importants pour deux raisons. Premièrement, ils permettent une ouverture sur une thématique essentielle : qu'en est-il du soutien aux étudiants à l'enseignement au moment de l'entrée dans la formation ? Comment les caractéristiques de la formation en alternance influenceraient-elles le bien-être des étudiants au début de la formation, notamment en ce qui concerne le risque de burnout ?

Deuxièmement, ils permettent d'établir un lien entre le burnout des étudiants et leurs intentions d'agir dans une situation spécifique. Pour l'heure, les recherches sur les enseignants avaient signalé les difficultés de comportement ainsi que l'intégration comme des facteurs de risque du burnout. Avec notre étude, nous sommes en mesure de mettre en relations ces deux éléments, c'est-à-dire d'évaluer comment un sentiment de malaise chez les étudiants interagit avec leurs émotions et décisions face à une situation complexe qu'ils sont susceptibles de vivre à l'école avec des élèves présentant ce type de difficultés.

7.5 L'influence des cognitions et des émotions des étudiants novices sur leurs intentions d'agir

Ce point se penche sur les modèles de prédiction des intentions des étudiants novices d'intégrer ou d'exclure un élève présentant des DC. Nous analysons dans quelle mesure chaque variable considérée influence ou pas les réactions des étudiants novices et nous comparons ces résultats avec la littérature.

L'importance des **attitudes** dans la recherche sur l'intégration est très solidement établie. Selon plusieurs auteurs, l'acceptation de l'intégration de la part des professionnels de l'éducation est une condition nécessaire pour la réussite de sa mise en œuvre (Ahmmed et al., 2012; Avramidis & Norwich, 2002; Cartledge & Johnson, 1996). Cette importance se voit confirmée par nos résultats, où nous observons que le principal déterminant de l'intégration chez notre population est la dimension conative des attitudes. Plus les étudiants sont disposés à intégrer un élève présentant des DC de manière générale, plus ils proposeraient des mesures intégratives par rapport à une situation spécifique. De même, la dimension cognitive (et la conative, dans le cas des étudiants primo-entrants) représente un prédicteur négatif important de l'exclusion. Plus les

étudiants sont convaincus des bienfaits de l'intégration pour les élèves présentant des DC, moins ils auraient l'intention de proposer des mesures exclusives.

Le fait que la dimension conative ne prédise pas chez les étudiants à la fin du semestre leurs intentions d'exclure l'élève est digne d'analyse. Nous pouvons écarter une relation de médiation, qui à notre avis agirait de manière similaire sur les deux sous-échantillons. Pour expliquer cette différence, nous reprenons plutôt l'hypothèse formulée à la partie 7.1.2, qui postule que la dimension cognitive représente chez les étudiants à la fin du semestre les connaissances acquises en formation, alors que chez les primo-entrants elle ferait plutôt référence aux croyances initiales. Ces croyances révèlent une vision idéalisée du métier qui peut être liée à une réticence d'exclure un élève de la classe. La dimension conative peut être à son tour liée à cette vision idéale, impliquant un surinvestissement de l'étudiant vis-à-vis de son futur métier et à un sentiment de « toute-puissance ». Lorsque les connaissances se substituent aux croyances, plus précisément, lorsque les étudiants deviennent conscients des complexités qu'une situation telle que celle illustrée dans la vignette peut amener, cette disposition est moins automatique, plus réfléchie. Dans ce sens, il semblerait que le refus d'accepter ces injonctions intégratives est ce qui conduit en partie à l'exclusion des élèves. Au contraire, lorsque ces connaissances sont incorporées au bagage cognitif des étudiants, elles représentent un facteur de protection contre l'exclusion.

Plusieurs auteurs signalent un lien entre les attitudes des étudiants à l'égard de l'intégration et les croyances d'avoir les compétences nécessaires pour enseigner (Avramidis et al., 2000b; Gao & Mager, 2011). Dans ce sens, le sentiment d'efficacité personnelle joue également un rôle important dans l'intégration. Selon O'Toole et N. Burke (2013), les étudiants qui ont un *teaching efficacy* plus élevé ont des attitudes plus positives à l'égard de l'intégration, alors que ceux qui ont une *personal teaching efficacy* élevé ont moins d'appréhension à l'égard de l'intégration de ces élèves. Toutefois, le sentiment d'efficacité personnelle ne semble pas avoir d'influence sur les intentions des étudiants novices de mettre en place des stratégies intégratives. L'absence d'effet des dimensions du sentiment d'efficacité (notamment en gestion de classe) sur les intentions d'intégrer l'élève est surprenante, car plusieurs auteurs postulent que ce concept est essentiel pour permettre l'intégration d'élèves présentant des DC (Emmer & Stough, 2001; Gaudreau et al., 2012; Poulou & Norwich, 2002). Une explication possible est que le SEP des étudiants novices soit encore très faiblement développé. Si tel est le cas, son influence ne serait pas encore visible. Ce résultat avait déjà été observé auprès d'étudiants relativement peu avancés dans leur formation, ce qui soutiendrait cette idée (p. ex., Sharma, Simi, et al., 2015). Si cette hypothèse s'avérait juste, nous nous attendrions à ce que le SEP devienne un prédicteur des tendances à l'intégration vers la fin des études, ou lorsque les étudiants ont passé plus de temps dans la formation et ont développé davantage de compétences liées à l'enseignement et à la gestion de classe.

Si nous n'observons pas l'influence du **sentiment d'efficacité** sur les intentions des étudiants liées à l'intégration, elle apparaît lorsque nous étudions les intentions de mettre en place des mesures exclusives. En effet, l'influence externe (*teaching efficacy*) représente un prédicteur négatif faible pour les élèves primo-entrants, mais devient le prédicteur principal chez les étudiants à la fin du semestre. Or, ce résultat ne pourrait pas être attribué à une augmentation de cette variable, puisque la différence entre les deux sous-échantillons n'est pas significative. Nous pouvons imaginer que les expériences acquises par les étudiants durant la formation (notamment pendant la pratique) aident à concrétiser les croyances et les connaissances autour du principe d'éducabilité (Meirieu, 2009), mais aussi sur le rôle qu'ils ont à jouer et leurs responsabilités vis-à-vis de leurs élèves. Cette prise de conscience impliquerait que, lorsque les étudiants reconnaissent qu'ils peuvent faire une différence chez l'élève, ils pourront mieux s'investir et moins déléguer le « problème » à l'extérieur. Toutefois, cette conscientisation n'est pas automatique. Bien au contraire, elle s'acquiert et se modèle au travers le développement de compétences et de connaissances liées au métier. De ce fait, cette dimension se révèle être un élément essentiel sur lequel la formation peut agir afin de prévenir ou en tout cas de minimiser les situations d'exclusion.

Nos résultats soutiennent ainsi partiellement les postulats de la théorie du comportement planifiée (Ajzen, 1991). Les attitudes et le contrôle comportemental (représenté ici par la variable d'influence externe) prédisent les intentions de mettre en place ou pas un comportement. Toutefois, nos résultats ne sont pas aussi clairs que ceux de MacFarlane et Woolfson (2013) qui montrent que la dimension cognitive des attitudes et le sentiment d'efficacité général prédisent les intentions des enseignants d'intégrer un élève présentant des DC. La norme subjective, troisième composante de la TCP, n'avait pas eu d'influence sur les intentions des enseignants liées à l'intégration de ces élèves dans leur recherche. De ce fait, nous avons privilégié l'analyse d'autres variables et nous n'avons donc pas tenu compte de la norme subjective pour cette recherche.

En ce qui concerne les **attributions causales**, nous avons observé qu'elles ont une influence importante sur les réactions des étudiants, contrairement aux résultats de Goyette et al. (2000). Pour les deux sous-échantillons, le fait de croire que les difficultés des élèves résultent des conflits familiaux ou d'une mauvaise relation de l'élève avec ses parents est lié à davantage d'investissement et de soutien. De ce fait, les étudiants joueraient leur rôle en tant que facteur de protection face aux expériences négatives que ces élèves peuvent vivre à la maison, telles que la maltraitance ou la négligence (Doudin & Erkohen-Marküs, 2000). L'influence des attributions individuelles est plus ambiguë. En accord avec Weiner (2000, 2003), attribuer la cause de la difficulté à l'élève lui-même est lié à des situations émotionnellement chargées, qui amènent plus de punitions. Dans ce sens, l'association des attributions individuelles avec les intentions d'exclure un élève n'est pas surprenante. Mais, de manière inattendue, elles jouent aussi un rôle dans les

intentions d'intégrer l'élève. Par ailleurs, cette relation est seulement observée chez les étudiants à la fin du semestre. Afin de comprendre ce résultat, nous rappelons que les items qui constituent cette dimension sont « la personnalité ou le tempérament de l'élève » ; « l'impossibilité de l'élève de contrôler son comportement » ; « l'incapacité de l'élève de suivre les demandes de l'école ». Si les deux premiers items se rapprochent plus des notions de stabilité et de contrôlabilité évoquées par Wiener, le dernier est plus ouvert à interprétation. Il se peut que les étudiants perçoivent l'incapacité de l'élève comme un manque d'habileté ou de motivation, alors qu'elle peut aussi être perçue comme une incapacité de l'école de s'adapter aux besoins de l'élève. Cet item pourrait ainsi expliquer pourquoi les étudiants à la fin du semestre seraient plus enclins à soutenir l'élève, une fois qu'ils auraient acquis quelques éléments critiques vis-à-vis du métier et du contexte scolaire. Cet aspect est confirmé avec l'apparition des attributions causales liées aux facteurs scolaires comme prédicteur des intentions d'intégrer l'élève pour ce sous-échantillon. Enfin, il est possible que le fait de considérer les difficultés des élèves comme résultat d'une multiplicité de facteurs (scolaires, familiaux et individuels) soit lié à une plus forte intention de l'intégrer et le soutenir, résultat qui est observé exclusivement chez les étudiants en fin de semestre.

En ce qui concerne les **compétences émotionnelles**, nous observons que les émotions internalisées se révèlent être un prédicteur négatif des intentions des étudiants à mettre en place des mesures intégratives ou de soutien. Manifester de la tristesse, de la culpabilité, de la honte ou de la peur face aux élèves fragilise l'image du futur enseignant. Afin de se préserver, il essaiera d'éviter des situations qui le rendent plus vulnérable. Ceci confirme l'idée de Doudin et al. (2010) qui postulent que l'exclusion de ce type d'élèves représente une manière des enseignants de protéger leur santé et de durer dans leur métier. En dépit de contribuer de manière modeste au modèle, cette variable pointe à de possibles effets de la formation, car son influence apparaît exclusivement chez les étudiants à la fin du semestre. Il semblerait ainsi que les situations vécues pendant la formation (et vraisemblablement pendant les stages) fassent émerger cette crainte vis-à-vis d'une « mise à nu » de l'étudiant face aux élèves lors de situations complexes. Les étudiants qui auraient échoué à apprendre à réguler ce type d'émotions seraient ainsi moins disponibles pour soutenir l'élève dans ce type de situations.

L'influence des émotions externalisées est beaucoup plus flagrante. Le fait de manifester de la colère, du mépris ou du dégoût à l'élève face à cette situation fictive est lié à l'intention de mettre en place des mesures d'exclusion, ceci pour les deux échantillons. Nous confirmons ainsi les conclusions d'Elik et al. (2010) et de Razer, V. J. Friedman et Warshofsky (2013) qui signalent le vécu d'émotions désagréables comme un antécédent important de l'exclusion. De même, Poulou et Norwich (2002) avaient observé que le fait de ressentir de la colère, de l'indifférence ou de l'antipathie était négativement corrélé à l'intention d'aider un élève présentant des DC. Cependant, nos résultats indiqueraient que c'est la manifestation plutôt que le ressenti de ces émotions qui a

cet effet. Cette précision nous permet de revenir sur l'importance du développement des compétences émotionnelles des enseignants et des étudiants (Doudin et al., 2013) afin de préserver l'éthique de la relation (Curchod-Ruedi & Doudin, 2009). Sans la régulation des émotions désagréables que les situations amenées par ces élèves peuvent susciter, le futur enseignant courra le risque de tomber dans des violences institutionnelles, comme précisé par Curchod-Ruedi et Doudin (2010).

Enfin, en fonction de la littérature analysée, nous prévoyions un effet du risque de **burnout** sur les intentions des étudiants d'exclure un élève présentant des DC. Si le cynisme et l'épuisement émotionnel sont corrélés aux intentions d'exclure l'élève, ils ne ressortent pas comme des prédicteurs significatifs dans les modèles de régression. De notre point de vue, ceci peut s'expliquer de deux façons. La première impliquerait un effet de médiation des compétences émotionnelles sur le lien entre burnout et réactions des étudiants. Il faudrait approfondir cette problématique, en utilisant différents instruments pour évaluer cette hypothèse. La deuxième explication correspond à une hypothèse que nous avons déjà avancée : le burnout des étudiants se relie aux études et ne peut donc pas être considéré comme analogue au burnout des enseignants. De ce fait, il est impossible de reproduire les relations que les recherches sur les enseignants ont mises en évidence. Ainsi, les symptômes de burnout des étudiants provoquent une fragilisation qui peut avoir des conséquences plus tard (p. ex. le développement d'un burnout chez l'enseignant), mais il ne s'agirait pas tout à fait du même phénomène.

Si nos analyses ne soutiennent pas l'influence de l'épuisement émotionnel et du cynisme sur les intentions d'exclure un élève, nous démontrons au contraire que la troisième dimension du burnout (l'efficacité dans les études) prédit les intentions liées à son intégration. En accord avec ce résultat, plus les étudiants novices se sentent efficaces en relation à leur formation, plus ils auraient tendance à mettre en place des mesures de soutien pour l'élève. Une grande motivation et un engagement vis-à-vis des études et du métier peuvent rendre compte de cette relation.

Synthèse

Des attitudes positives (intentions) vis-à-vis de l'intégration, des attributions concernant la famille et l'efficacité en lien avec les études prédisent les intentions **d'intégrer** l'élève chez l'ensemble des participants. Toutefois, d'autres éléments entrent aussi en compte pour les étudiants à la fin du semestre. Chez ces derniers, les attributions causales concernant les facteurs individuels et les facteurs scolaires jouent aussi un rôle dans ces intentions.

La formation semble ainsi éveiller la conscience des multiples facteurs causaux derrière les comportements des élèves.

De plus, le fait de manifester des émotions internalisées prédit négativement les intentions des étudiants à la fin du semestre de soutenir l'élève. Ceci impliquerait que les étudiants qui ont échoué dans la tâche de réguler ce type d'émotions pendant les mois passés dans la formation font preuve d'une vulnérabilité qui les rend moins disponibles pour soutenir ces élèves.

Au contraire, des attitudes positives (croyances et connaissances) prédisent négativement les intentions **d'exclure** l'élève, alors que le fait de manifester des émotions externalisées et d'attribuer les difficultés à l'élève lui-même est lié à une plus haute probabilité de le faire. Ce résultat est similaire pour les deux échantillons, mais d'autres éléments changent en fonction de l'avancement dans la formation. Au départ, la dimension conative des attitudes est négativement liée à la probabilité d'exclure l'élève. Cet élément disparaît néanmoins chez les étudiants à la fin du semestre, pour qui la teaching efficacy ou l'influence externe représente le prédicteur négatif principal. Nous postulons ici que la formation permettrait la prise de conscience du rôle de l'enseignant sur le comportement des élèves. Par ce moyen, la formation agirait en tant que facteur de protection vis-à-vis de l'exclusion.

7.6 Implications du présent travail pour la formation des enseignants

Les implications ou retombées de cette recherche peuvent se structurer autour de deux questionnements qui sont émergés au long de ce travail : comment proposer une formation initiale qui prépare les futurs enseignants à devenir des facteurs de protection pour les élèves présentant des difficultés de comportement ? Comment soutenir les étudiants dans cette démarche, spécifiquement lors de leur entrée dans la formation ? Pour clore ce chapitre, nous proposons des pistes de réflexion autour de chacun de ces questionnements.

7.6.1 Une formation qui permette aux futurs enseignants de devenir des facteurs de protection pour les élèves présentant des difficultés de comportement

Dans une mouvance qui pousse de plus en plus vers l'intégration, la formation a la responsabilité de mieux préparer les futurs enseignants à accueillir dans leur classe des élèves présentant notamment des difficultés comportementales. Si l'exclusion est comprise comme un besoin des enseignants de protéger leur image professionnelle et leur bien-être physique et psychologique face à une situation menaçante (Doudin & Curchod-Ruedi, 2012), le

développement de facteurs de protection dès le début de la formation peut aider à réduire ce phénomène. Nous soulevons ici trois aspects sur lesquels la formation initiale devrait à notre avis mettre l'accent afin de permettre aux futurs enseignants d'accueillir ces élèves dans des conditions qui favorisent leurs apprentissages et leur développement psychosocial : 1) une attitude d'ouverture à leur égard ; 2) une compréhension approfondie de la nature complexe et multicausale des comportements des élèves ; 3) des compétences et des outils concrets pour mieux gérer ces comportements.

Comme nous l'avons vu, les **attitudes** ont une influence primordiale sur les intentions d'agir des étudiants. La formation qui renforce des attitudes positives aiderait ainsi à prévenir en partie l'exclusion des élèves comme réaction à un sentiment de dépassement, mais aussi à favoriser la mise en place de dispositifs de soutien pour mieux répondre à leurs besoins. Or, il est important d'aborder cet aspect dès le début de la formation, car il semblerait que plus les étudiants sont formés, moins leurs attitudes à l'égard de l'intégration sont malléables. Forlin et al. (2009) ont montré par exemple que les étudiants ayant déjà un diplôme de troisième cycle (p. ex., master, doctorat) étaient moins réceptifs à la formation sur l'intégration que les étudiants de bachelor. De même, les jeunes étudiants manifestaient des attitudes plus positives à l'égard de l'intégration que leurs collègues plus âgés (Forlin et al, 2009), notamment lorsque celle-ci concerne des élèves ayant des difficultés comportementales (Wilczenski, 1991).

Toutefois, la modification des attitudes peut être complexe et difficile à aborder directement dans la formation (Sharma, Simi, et al., 2015). Si nous considérons celles-ci comme un ensemble de croyances sur un objet (Pajares, 1992), et nous acceptons que les étudiants à l'enseignement (contrairement à d'autres étudiants) possèdent des croyances sur leur future profession issues de leurs propres expériences en tant qu'élèves (Lortie, 1975), il est compréhensible que l'intégration scolaire déclenche une certaine résistance. En tant que réforme ou nouvelle pratique, les étudiants n'en ont pas forcément fait l'expérience durant leur parcours scolaire. La formation doit ainsi les accompagner dans un processus réflexif et de remise en question, afin de pouvoir ancrer ce nouveau contenu sur leurs croyances initiales à l'égard de l'enseignement (Doudin et al., 2001).

La littérature nous permet d'avoir un aperçu des stratégies et des programmes qui s'avèrent efficaces pour développer des attitudes positives à l'égard de l'intégration. La connaissance des politiques semble être un élément essentiel (Forlin & Chambers, 2011), ainsi que des procédures de signalement et de l'offre des services de soutien. Des espaces de réflexion et de discussion autour des pratiques intégratives permettent également de développer une vision plus positive de celles-ci (Beacham & M. Rouse, 2012). Aussi, la possibilité d'acquérir des expériences de première main avec des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers pendant les stages est non seulement suggérée par les chercheurs, mais également demandée par les étudiants (p. ex.,

Avramidis et al., 2000b) et par les enseignants eux-mêmes (Benoit, 2016). Ces expériences sont liées au développement d'attitudes plus positives, notamment lorsque les étudiants peuvent effectuer des suivis de cas pendant une certaine durée (Peebles & Mendaglio, 2014; Swain et al., 2012). Par ailleurs, les programmes qui appariant des contenus théoriques avec des stages où les étudiants peuvent observer des pratiques de différenciation, des techniques diverses de gestion des comportements ainsi que des pratiques collaboratives, semblent être très efficaces pour promouvoir des attitudes positives vis-à-vis de l'intégration (J. Campbell, Gilmore, & Cuskelly, 2003; Swain et al., 2012; Van Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma, & J. Rouse, 2007). Dans ce sens, la possibilité de mettre en œuvre les connaissances acquises dans la formation pratique, tout en bénéficiant d'un suivi et d'un soutien collaboratif, est ce qui permettrait le plus grand renforcement des attitudes (Van Laarhoven et al., 2007).

Le deuxième point que nous proposons d'aborder correspond aux **connaissances théoriques** concernant la nature et l'origine des difficultés de comportement. Nos résultats suggèrent que les étudiants sont plus enclins à solliciter et à mettre en place des mesures d'aide lorsqu'ils perçoivent les difficultés des élèves comme étant complexes et multicausales. De même, ils auraient moins recours à l'exclusion lorsqu'ils pensent que l'enseignant peut agir sur les comportements de l'élève. Selon Jordan, Schwartz et McGhie-Richmond (2009), la réussite de l'intégration dépend en grande partie des croyances des enseignants quant à la nature des difficultés des élèves, mais aussi quant à leur rôle à remplir vis-à-vis d'eux. En conséquence, l'incorporation de certains contenus théoriques en lien avec les caractéristiques et les besoins spécifiques de ces élèves est essentielle pour permettre aux futurs enseignants d'être mieux préparés pour leur intégration. Par ailleurs, la compréhension de comment les difficultés de comportement se construisent et se développent peut permettre le renforcement des attitudes positives (Avramidis et al., 2000b) et des réponses plus efficaces face aux comportements perturbateurs (O'Toole & N. Burke, 2013).

Afin d'encourager une conception de cette problématique qui favorise l'intégration de ces élèves, nous proposons l'utilisation du terme « difficultés de comportement » (DC) dans la formation initiale. Comme présenté au premier chapitre, ce terme a l'avantage de mettre l'accent sur le contexte, en ouvrant ainsi les possibilités d'adapter le cadre scolaire à l'élève. En concevant les DC comme un continuum, la formation initiale peut générer chez le futur enseignant une compréhension quant à la complexité croissante des DC de nature passagère ou de plus longue durée. Ce terme a l'avantage de s'éloigner d'une vision pathognomonique, où l'enseignant pense que les problèmes de l'élève sont internes, inévitables et inabordables (Jordan et al., 2009), donc indépendants de son contrôle et de sa volonté. Nous soutenons ainsi le changement de paradigme plébiscité par Benoit (2016), qui pointe vers l'éloignement de la vision déficitaire du handicap et de

la croyance qui prône que les enseignants ont besoin de contenus de l'enseignement spécialisé dans leur cursus.

À cet égard, nous souhaitons reprendre la notion de *continua of teaching approaches* développée par Norwich et Lewis (2007) pour montrer les différents degrés d'adaptation que les enseignants devraient mettre en place avec les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Ce continuum se base sur des stratégies pédagogiques communes à tous les élèves. Ce qui varie, est le niveau de connaissances des enseignants concernant les difficultés des élèves. Ces connaissances leur permettent de prendre des décisions concernant le choix et la mise en place des différentes stratégies (Norwich & Lewis, 2007). De manière analogue, nous pouvons argumenter que les principales stratégies de prévention et de gestion des comportements sont communes à tous les élèves (p. ex., l'établissement d'attentes claires, la gestion des ressources, le développement des relations positives, la gestion des comportements ; Gaudreau et al., 2015). Toutefois, les connaissances en lien avec les DC permettent au futur enseignant de bien choisir les stratégies à mettre en place lors d'une situation spécifique, ainsi qu'à demander du soutien lorsqu'il en a besoin. Il ne s'agit donc pas de former les futurs enseignants réguliers de la même manière que les enseignants spécialisés, mais plutôt de faciliter une compréhension approfondie de ces difficultés qui leur permette d'effectuer des choix éclairés.

Par ailleurs, il est essentiel de souligner l'influence du contexte sur la manière dont les enseignants perçoivent et donnent du sens aux comportements des élèves. Les observations de Baumberger et al. (2009) montrent que les enseignants des cantons inclusifs ont plus tendance à considérer les difficultés de comportement comme une « faiblesse passagère » (p. 124), alors que ceux des cantons séparatistes ont plus tendance à les considérer comme produit d'un trouble. Cet exemple met en évidence l'influence du contexte sur la conception des difficultés des élèves. Or, bien d'autres éléments peuvent avoir des effets sur ces processus subjectifs. D'autres travaux montrent que certaines caractéristiques des élèves font émerger des stéréotypes qui influencent les comportements des futurs enseignants, tels que leur poids, leur apparence ou leur niveau socioéconomique (Dunkake & Schuchart, 2015). Dans notre recherche, nous avons observé que les étudiants ne perçoivent pas de la même manière les comportements d'un élève suisse ou étranger, ce qui peut évidemment avoir de graves conséquences sur l'équité de traitement des élèves et sur l'éthique de la relation. Si les stéréotypes sont résistants au changement (Fiske, 2004), la formation peut au moins les rendre explicites et sensibiliser les futurs enseignants pour éviter des réactions qui pourraient représenter un risque de discrimination (Dunkake & Schuchart, 2015).

Le troisième point que nous aimerions mettre en avant est de proposer aux futurs enseignants des **compétences** et des **outils** concrets pour être en mesure de soutenir ces élèves, tout en protégeant leur bien-être et leur engagement vis-à-vis de la profession. Premièrement,

l'acquisition de connaissances et de compétences relatives à la **gestion de classe** est essentielle. Plusieurs auteurs soulignent l'importance de mettre l'accent sur la prévention de l'apparition de ces comportements (p. ex., Bonvin & Gaudreau, 2015; Sugai & Horner, 2002) et les cours sur la gestion de classe semblent encourager les étudiants à utiliser ces techniques proactives (O'Neill & Stephenson, 2011). En outre, la formation sur la gestion proactive des comportements est liée à des émotions et des réactions plus positives des étudiants à l'égard d'élèves présentant des DC (Klopfer, 2014). Ainsi, la formation doit mettre l'accent sur des pratiques reconnues comme efficaces par la recherche, notamment sur les techniques positives et préventives. Pour que cette formation soit efficace, elle doit non seulement présenter ces pratiques aux étudiants, mais aussi démontrer comment et dans quelles situations ils peuvent les mettre en pratique (Brophy, 1987). Elle doit incorporer un fort contenu pratique et être basée sur des situations réalistes, susceptibles d'être rencontrées en classe (Atici, 2007).

Deuxièmement, il est primordial de renforcer le **sentiment d'efficacité personnelle** des étudiants. L'importance de ce sentiment en lien avec l'intégration a largement été discutée dans ce travail (p. ex., Gaudreau et al., 2012; Gebbie et al., 2011; MacFarlane & Woolfson, 2013). Or, notre recherche dessine un portrait où les étudiants novices auraient un sentiment d'efficacité plutôt faible. Ce résultat n'est pas forcément négatif, car les doutes qui émanent de cette faible efficacité peuvent être associés à la réflexion, à la motivation d'apprendre et à la recherche de collaboration (Wheatley, 2002). De même, des attentes irréelles (comme un sentiment d'efficacité très élevé accompagné de performances médiocres) peuvent avoir comme conséquence l'évitement d'une situation à moment donné (Woolfolk et al., 2006). Théoriquement, ce sentiment devrait s'acquérir progressivement, avec l'expérience et l'avancement de la formation (A. L. Brown et al., 2014; Giallo & Little, 2003; Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008). C'est ce que nous observons avec le sentiment d'efficacité générale (*personal teaching efficacy*). Comme nous l'avons déjà mentionné, les expériences vécues en stage, ainsi que le modelage et le feedback d'enseignants expérimentés, sont les sources les plus saillantes pour le développement du sentiment d'efficacité personnelle des futurs enseignants (Bandura, 2007). La formation pratique joue donc un rôle fondamental dans ce processus. Les stages dans des classes intégratives semblent être les plus à même de renforcer le sentiment d'efficacité, notamment concernant la gestion de la classe (Sokal, Woloshyn, & Funk-Unrau, 2013).

Outre les stages, le fait d'être engagé et réceptif envers la formation semble avoir des répercussions positives sur le sentiment d'efficacité des étudiants. Nous avons en effet démontré que le sentiment d'efficacité en lien avec leurs études est corrélé au sentiment d'efficacité en lien avec l'enseignement et la gestion de classe. Ce résultat est important, car il légitime le rôle de la formation théorique sur le développement de ce sentiment. Selon Hascher et Hagenauer (2016), l'ouverture vis-à-vis de la théorie renforce le sentiment d'efficacité des étudiants et fait émerger des

émotions positives. De même, Sivri et Balçı (2015) argumentent que les performances scolaires des étudiants modèrent leurs croyances d'efficacité en lien avec la gestion de classe. En conséquence, l'institution de formation peut également agir sur cet aspect en suscitant l'intérêt des étudiants, en facilitant leurs possibilités de réussite et en mettant l'accent sur la transférabilité des contenus théoriques vers la pratique.

Troisièmement, nos résultats soutiennent fortement que la formation initiale doit aborder explicitement les **compétences émotionnelles** des futurs enseignants. Albanese et al. (2010), Doudin, Curchod-Ruedi, Meylan, et al. (2011) et Elik et al. (2010) avaient déjà souligné l'importance de bien préparer les futurs enseignants à identifier et à réguler leurs émotions. Si les étudiants ont une conception plus socioconstructiviste des compétences émotionnelles que les enseignants (Doudin et al., 2013), la formation initiale semble alors être le lieu privilégié pour développer et renforcer ces compétences. Ainsi, une partie du suivi de l'étudiant devrait viser à expliciter les émotions vécues dans la pratique, à réfléchir sur les conséquences de celles-ci, et à proposer des stratégies pour réagir face aux émotions désagréables qui risquent d'émerger dans leur futur métier. Albanese et al. proposent les communautés de pratique (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002) comme un espace où les enseignants en formation continue peuvent échanger sur leurs expériences émotionnelles et cognitives. Un espace analogue au sein de la formation initiale existe sous la forme des séminaires d'intégration (nous y reviendrons). L'investissement de cet espace peut être une occasion idéale pour travailler sur les compétences émotionnelles des futurs enseignants. En reprenant l'exemple de Vesely et al. (2014), une formation sur le développement des compétences émotionnelles peut être effectuée au travers d'ateliers avec des groupes de discussion, des exercices et des tâches spécifiques. Ce type de formation a démontré en outre aider à augmenter le sentiment d'efficacité, la résilience et la satisfaction des étudiants à l'égard du métier d'enseignant, tout en les protégeant contre le stress et l'anxiété (Vesely et al., 2014).

Évidemment, la formation des enseignants en suisse dure trois ans et les participants de cette recherche n'en sont qu'au début. Certains des éléments que nous proposons font partie du curriculum à des étapes plus avancées de cette formation. Nous émettons ces recommandations comme une réflexion qui peut aider à enrichir cette formation, afin de mieux préparer les futurs enseignants au grand défi qui est celui d'intégrer ces élèves.

7.6.2 Soutenir les étudiants lors de leur entrée dans la formation

Tout au long de ce travail, nous avons essayé de mettre en avant les caractéristiques propres aux étudiants à l'enseignement en début de formation. Il s'agit d'un groupe qui représente un sujet de recherche relativement inexploré jusqu'à maintenant. Dans cette deuxième partie sur les retombées de notre travail, nous aimerions aborder les deux aspects principaux qui ressortent et qui sont inhérents à cette population. Dans un premier temps, nous allons approcher le conflit

entre croyances initiales et connaissances théoriques et pratiques, notamment en prenant le dispositif de formation en alternance comme base pour la discussion. Dans un deuxième temps, nous allons aborder le rôle de l'institution de formation comme facilitateur de la transition vers les études supérieures, dans une perspective de prévention de la santé et du bien-être des étudiants.

Nous avons argumenté dans la partie théorique que la prise en considération des **croyances initiales** des étudiants représente le point de départ incontournable de la formation, surtout en ce qui concerne l'intégration scolaire. Nos résultats mettent en évidence des différences importantes entre le début de la formation et la fin du premier semestre. Dans la plupart des cas, nous avons rattaché ces différences au « choc » de l'entrée dans la formation qui, en raison du modèle en alternance, est double pour les étudiants novices. D'une part, leurs croyances initiales peuvent être déstabilisées par des contenus théoriques relativement nouveaux. D'autre part, ces croyances (et les contenus théoriques acquis) se confrontent à la vision des praticiens responsables de leur stage, ainsi qu'à l'ensemble de représentations véhiculées au sein de l'établissement scolaire qui agit en tant que lieu de formation. Ainsi, la formation en alternance fait émerger un conflit sociocognitif entre les contenus théoriques et pratiques qui sont parfois contradictoires, notamment en ce qui concerne l'intégration. Comme nous l'avons exprimé auparavant, l'intégration est un exemple de « savoir homologué » (Vanhulle, Merhan, et al., 2007), illustrant ainsi une posture plutôt normalisante de la part des hautes écoles. Toutefois, la vision des établissements scolaires et notamment des enseignants est souvent beaucoup moins positive à l'égard de ce mouvement (Avramidis & Norwich, 2002; Benoit, 2016; Ramel & Benoit, 2011; Scruggs & Mastropieri, 1996).

Pour revenir sur les propos de Vanhulle, Merhan et al. (2007), c'est justement dans ces écarts entre savoirs universitaires et professionnels que les nouvelles connaissances doivent s'édifier. Pour ce faire, ce conflit doit être problématisé et explicité afin de permettre aux étudiants de construire de nouvelles connaissances, tout en tenant compte de leurs croyances initiales sur leur rôle en tant que futurs enseignants. L'alternance est la condition nécessaire de ce processus, mais il faut encore l'accompagner et la (dé)construire (Perrenoud, 2001). Un espace de travail qui accompagne l'étudiant dans cette démarche est donc indispensable. Dans l'institution où cette recherche a été menée, un dispositif de ce style existe sous la forme de « modules d'intégration ». Selon Tschopp et Stierli (2016), l'objectif principal de ce module est d'accompagner les étudiants dans la construction des connaissances et des compétences issus de la formation en alternance, représentant un « espace tiers » (p. 25). Cet espace vise à faciliter le lien entre connaissances théoriques et pratiques, mais aussi à accompagner le processus de construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants (Tschopp & Stierli, 2016). Cette démarche est largement basée sur le récit autobiographique et le partage afin de poursuivre l'objectif de devenir un « praticien réflexif » (Perrenoud, 2001).

Or, la structure de la formation que les participants de cette recherche suivent commence avec deux semaines de stage d'observation, ainsi qu'une demi-journée par semaine de stage pratique pendant le premier semestre. En contraste, les cours sur la gestion de classe et l'accès au séminaire d'intégration ne commencent qu'à partir du deuxième semestre (HEP, 2017). Ce dispositif, qui semble être un lieu idéal pour l'intégration des contenus et pour le développement des compétences métacognitives et méta-affectives, n'est donc pas accessible aux étudiants novices. De plus, nous pensons qu'un investissement pratique aussi important dès le début de la formation sans avoir de bases théoriques sur la gestion de classe peut représenter un facteur de risque pour les étudiants, ainsi que pour ses élèves. Beacham et M. Rouse (2012) ont signalé que les expériences pratiques dans les écoles défient souvent le point de vue inclusif et mettent à l'épreuve les compétences des étudiants. Dans le cas des difficultés comportementales, les attitudes négatives vis-à-vis des élèves présentant cette problématique sont largement répandues dans le milieu scolaire, comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises (p. ex., Avramidis & Norwich, 2002; Benoit, 2016; de Boer et al., 2011). L'étudiant qui n'a pas encore appréhendé la complexité derrière les comportements des élèves ou acquis des compétences pour les gérer peut ainsi être négativement influencé par le point de vue de son responsable de stage, ou par les messages transmis dans la salle des maîtres (Gill et al., 2009). Il peut être difficile de rebrousser le chemin une fois que des représentations négatives vis-à-vis de ces élèves s'enracinent ou que les réactions négatives et punitives des enseignants représentent les modèles à suivre, sans autre cadre de référence.

Dans ce sens, les étudiants novices sont doublement démunis dans le moment charnière de **transition** qui est l'entrée dans la formation à l'enseignement. Il se peut que cet aspect contribue au niveau préoccupant d'épuisement que nous observons auprès d'une partie de notre échantillon. La question qui se pose alors est : que peut faire l'institution de formation afin de soutenir les étudiants novices et de protéger leur bien-être dans ce contexte complexe ? N'oublions pas que le risque de burnout émerge comme résultat d'une dissonance entre la vision idéale et la réalité (Jaoulet et al., 2004), dans ce cas en lien avec la formation. Pour commencer, la clarification des buts de la formation (dans leur versant théorique et pratique, avec leurs spécificités respectives) peut aider les étudiants à réduire cette dissonance. De même, la clarification des rôles qu'ils doivent jouer dans chacun des espaces de formation est aussi essentielle (Fimian & Blanton, 1987). Nous ne saurions donc insister assez sur l'importance de la communication entre les lieux de formation théorique et pratique, l'établissement d'objectifs clairs et mesurables, ainsi que l'incorporation de contenus théoriques qui puissent être plus facilement transférables à la pratique. En outre, Timoštšuk et Ugaste (2010) ont souligné l'importance de la formation pratique comme source d'émotions positives, spécifiquement lorsque le feedback de l'enseignant responsable du stage met l'étudiant

en valeur. Dans ce sens, soigner la préparation de ces professionnels afin de favoriser ce type de retours constructifs et positifs représente aussi un facteur de protection pour les étudiants.

Par ailleurs, les étudiants peuvent développer une forme unique de vulnérabilité dans un contexte de réformes éducatives importantes (Fives et al., 2007), telles que celles amenées par l'intégration. Le fait de devoir implémenter des pratiques qu'eux-mêmes n'ont pas expérimenté lors de leur scolarité et qui sont nécessaires dans un contexte inclusif (p. ex., la différenciation, le co-enseignement, etc.) peut devenir un fardeau important. Une formation qui permette aux étudiants de se familiariser avec ce type de pratiques peut à la fois renforcer leur sentiment d'efficacité et réduire leur stress et donc leur risque d'épuisement. Pour les étudiants novices spécifiquement, nous pourrions conseiller l'acquisition de connaissances et des outils de base en gestion de classe avant de commencer la formation pratique. De même, nous pensons que le dispositif d'accompagnement (sous forme de séminaire d'intégration ou autre) devrait être présent dès le début de la formation. Par ailleurs, la formation devrait également servir à mettre les futurs enseignants en garde « contre les risques que pourrait comporter l'intégration scolaire, ainsi qu'une idéalisation excessive de l'école inclusive » (Curchod-Ruedi et al., 2013, p. 144).

Enfin, nous aimerions mettre l'accent sur **l'entrée dans la formation** comme une période d'adaptation qui est plus facilement négociée par certains étudiants que par d'autres. Plusieurs dispositifs existent afin de soutenir la transition aux études tertiaires. Des journées d'accueil dans les hautes écoles et des documents ou des sites web informant des services disponibles dans l'institution ainsi que des enjeux de la formation sont souvent disponibles (p. ex., « À vos marques, guide d'introduction aux études universitaires », Service d'orientation et carrières, 2016). Toutefois, ces ressources peuvent s'avérer insuffisantes. Récemment, un programme de soutien par les pairs a été mis en place à l'université de Heidelberg visant les étudiants en première année de médecine (Bugaj et al., 2016). Le programme consiste en trois séminaires conduits par des pairs, formés spécifiquement à ces interventions. Ces sessions permettent aux étudiants de discuter librement sur les facteurs de stress qu'ils peuvent rencontrer et leur proposent des outils concrets (p. ex., des techniques de gestion du temps, des méthodes de travail, des stratégies de relaxation). Si l'efficacité est encore à prouver, l'accueil de la part des étudiants semble être très positif. Cette modalité peut permettre aux étudiants les plus fragiles de trouver un soutien social qui serait plus facilement accessible auprès des pairs que lorsque c'est un professionnel qui le fournit. Enfin, les activités extracurriculaires et les loisirs peuvent représenter des facteurs de protection contre le stress et le burnout (Fares et al., 2016). Ainsi, les institutions de formation devraient encourager la participation et faciliter l'accès à des activités sportives et artistiques, comme c'est d'ailleurs souvent le cas en Suisse. Pour les nouveaux étudiants notamment, ce type d'activités facilite la création de liens sociaux et favorise un mode de vie équilibrée, ce qui représenterait selon Schaufeli et Buunk (2003) un facteur de protection essentiel vis-à-vis du burnout.

Toutefois, d'autres interventions plus approfondies peuvent être nécessaires pour les étudiants qui présentent des niveaux élevés d'épuisement émotionnel. La transmission d'informations sur le stress et ses effets est pour nous le premier pas à suivre. L'institution de formation pourrait aussi proposer des ateliers sur la gestion du temps, sur la relaxation et la gestion du stress, etc. Toutefois, son rôle principal à notre avis est d'être attentive aux signes de malaise chez les étudiants, d'être en mesure de communiquer avec eux et de leur proposer du soutien, soit à l'interne soit de l'orienter vers un professionnel.

Il n'est évidemment pas possible (ni souhaitable, nous aimerions ajouter) de minimiser tous les facteurs de stress afin de protéger les étudiants. En revanche, les soutenir dans la construction de compétences qui deviendraient des facteurs de protection est à notre avis une tâche essentielle de la formation.

Synthèse

Les retombées de ce travail répondent à deux questionnements. Le premier s'interroge sur la manière de préparer les futurs enseignants à l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement. Pour nous, une telle formation doit aborder trois aspects fondamentaux : les attitudes (domaine éthique), les connaissances (domaine théorique) et les compétences (domaine pratique). Elle doit également soutenir les étudiants dans l'intégration de ces différents contenus. Pour ce faire, un degré élevé de cohérence est nécessaire entre les différents acteurs qui interviennent dans cette formation.

Le deuxième questionnement porte sur le rôle des institutions de formation dans le soutien des étudiants au moment de l'entrée dans la formation tertiaire. Nous avons mis en avant deux aspects clés de cette transition qui ont des répercussions directes sur l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement :

- 1) D'une part, nous abordons le conflit entre croyances initiales et connaissances théoriques et pratiques. Nous proposons quelques pistes pour mieux incorporer ces différents éléments, notamment au travers des espaces de réflexion et de travail dans des séminaires d'intégration.
- 2) D'autre part, nous parlons de l'influence de cette transition sur le bien-être des étudiants. Nous portons un regard critique tant sur la formation que sur la littérature afin de développer des facteurs de protection pour les futurs enseignants.

Ces facteurs de protection vont non seulement protéger le futur enseignant du stress, mais lui permettront aussi de construire une identité professionnelle plus solide, en permettant qu'ils deviennent à leur tour un facteur de protection pour leurs futurs élèves.

Conclusion

L'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement engendre une complexité certaine. La littérature met en évidence les enjeux que ce phénomène suppose sur l'organisation de l'école, du soutien qui devrait être fourni aux enseignants et de la formation qui permettrait de mieux les préparer pour accueillir des élèves de plus en plus hétérogènes.

À cet égard, la formation continue est souvent privilégiée comme le lieu pour outiller les enseignants et pour les accompagner dans la gestion des comportements difficiles. Au contraire, nous constatons que la formation initiale semble être reléguée au second plan lorsqu'il s'agit de préparer les futurs enseignants pour faire face aux comportements perturbateurs. Une certaine résignation quant à l'insuffisance de la formation initiale dans ce domaine semble planer, où la formation continue viserait à combler ces lacunes dans une démarche quasi compensatrice. De manière simultanée, de nombreux auteurs manifestent un intérêt croissant sur la formation initiale comme un moyen de mieux préparer les futurs enseignants à l'intégration scolaire. Ce type de recherches et d'interventions s'effectue surtout au travers de l'analyse des représentations et des croyances des étudiants. Ce constat peut sembler contradictoire au premier abord, ce qui complexifie davantage la scolarisation des élèves décrits comme étant « les plus difficiles à intégrer » (J. Evans & Lunt, 2002). Toutefois, nous pouvons estimer que les deux types de formation agissent à différents niveaux. La formation initiale met l'accent sur un niveau essentiellement « subjectif », alors que la formation continue le fait sur un niveau plus « objectif » ou concret.

Pour pouvoir accueillir les élèves présentant des difficultés de comportement dans des conditions propices à leurs apprentissages et à leur épanouissement, il est souhaitable que les futurs enseignants acquièrent une posture professionnelle éthique et des compétences spécifiques. La formation est censée se porter garante du développement de ces éléments, tout en fournissant des ressources qui permettent aux futurs professionnels de veiller à leur propre bien-être et à celui de l'ensemble de leur classe. Ces compétences sont nécessaires pour qu'ils puissent investir un rôle protecteur auprès d'élèves qui vivent une scolarité souvent difficile et morcelée. Toutefois, celles-ci ne trouveraient pas d'ancrage lorsque le futur enseignant doute que la place de ces élèves soit dans sa classe.

Nous avons largement discuté sur la résistance que l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement suscite chez les enseignants, notamment en raison du manque de soutien ou de compétences pour gérer des comportements difficiles. La menace que certains comportements représentent pour l'identité professionnelle de l'enseignant ou pour son bien-être

est en partie responsable de l'exclusion de ces élèves du système régulier. Toutefois, ce lien n'est pas automatique, mais passe par une appréciation inévitablement subjective - influencée par les différentes croyances ou représentations des enseignants, ou *appraisals* - des comportements des élèves. Dans le climat actuel qui pousse de plus en plus vers l'intégration scolaire, le travail sur les représentations ou les cognitions des futurs enseignants s'avère ainsi être essentiel. Or, une fois que ces croyances sont établies et cristallisées, il est peu aisé de les modifier. Il est ainsi indispensable de connaître les croyances des étudiants à cet égard dès le début de la formation, afin de pouvoir les prendre comme point de départ pour une formation initiale qui cible le développement harmonieux de tous les élèves.

Dans l'ensemble, notre recherche parvient à son **objectif** de dresser un portrait du positionnement des étudiants novices à l'égard de l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement. Elle illustre les liens complexes entre les cognitions, les émotions et les intentions d'agir des étudiants lorsqu'ils sont confrontés à une situation fictive concernant un élève présentant des DC. De plus, nos résultats mettent en évidence des différences subtiles, mais visibles entre l'entrée dans la formation et la fin du premier semestre, ce que nous interprétons comme une influence de la formation sur les croyances initiales des étudiants. Notre recherche montre aussi que les variables considérées n'agissent pas toujours de la même manière chez les étudiants novices, les étudiants plus avancés et les enseignants en exercice, soulignant ainsi l'importance de s'intéresser à ce sujet de recherche aux différents stades de la formation. Plus particulièrement, cette recherche a mis en avant les caractéristiques spécifiques des étudiants novices et a soutenu l'importance de considérer ce groupe comme un sujet d'étude à part entière.

Nos résultats doivent être interprétés à la lumière d'un certain nombre de **limites**. Tout d'abord, des difficultés d'accès au terrain nous ont contraints à effectuer une comparaison transversale de deux échantillons, au lieu de suivre la même cohorte de manière longitudinale. Une étude longitudinale nous aurait permis de tirer des conclusions plus solides quant à l'influence de la formation. Toutefois, nous avons utilisé deux sous-échantillons qui présentent des caractéristiques sociodémographiques similaires (telles que l'âge, le genre, le type de formation suivie) afin de rendre cette comparaison possible. Ce type de démarche n'est en outre pas insolite dans la recherche en éducation (p. ex., Costello & Boyle, 2013; Therriault et al., 2010). Ainsi, en dépit du design transversal de l'étude, nos résultats permettent d'inférer que la formation a des effets sur les cognitions sociales, émotions et intentions d'agir des étudiants, ceci dès le premier semestre.

Une deuxième limite importante de cette recherche est le moment de passation des questionnaires chez les étudiants primo-entrants. En raison des contraintes administratives que nous avons mentionnées auparavant, nous avons eu accès à ce sous-échantillon seulement pendant la deuxième semaine de formation théorique. Ceci implique qu'ils avaient déjà eu une semaine

d'introduction aux études, deux semaines de stage d'observation et une semaine de cours avant d'avoir répondu aux questionnaires. Évidemment, ces éléments risquent d'influencer nos résultats. S'il est important de tenir en compte de cet élément lors de leur interprétation, nous partons du principe que la stabilité des croyances initiales mentionnée par Pajares (1992) ne serait pas particulièrement ébranlée au cours de ces semaines d'introduction à la formation. La première semaine des cours sert surtout à présenter les syllabus ainsi que les modalités de travail et d'évaluation. Quant aux stages, il faut signaler que le rôle des étudiants dans ce contexte est surtout celui d'observateurs. Toutefois, cette immersion dans le milieu pratique représente un risque élevé de biais pour cette recherche dont il faut tenir compte. Dans le futur, il est souhaitable de solliciter les étudiants avant même de commencer la formation, ce qui était impossible dans notre cas.

Il faut en outre être prudents avant de généraliser ces résultats. Premièrement, les participants de cette recherche proviennent d'une seule haute école pédagogique. Or, il faut rappeler que la formation destinée aux futurs enseignants est dispensée dans des hautes écoles ou dans des universités en fonction du canton, ce qui peut être à l'origine de disparités notamment en lien avec le niveau d'exigences. Toutefois, la plupart des formations à l'enseignement suivent des directives établies par la Conférence suisse des Directeurs Cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP, 2017) en ce qui concerne leur structure, leur durée et leur contenu. Les efforts en vigueur depuis 2006 pour harmoniser la scolarité obligatoire dans les cantons (CDIP, 2017) commencent à atteindre aussi la formation tertiaire. Dans ce sens, nos résultats ne sont généralisables que dans la mesure où nous tiendrons compte des différences cantonales et institutionnelles qui influencent la formation des futurs enseignants, y compris la posture de chaque canton vis-à-vis de l'intégration scolaire. Deuxièmement, la structure factorielle de certains de nos outils est problématique. Pour faire face à cette situation, nous avons analysé certains items de manière individuelle. Cette solution est seulement satisfaisante lors des analyses descriptives et exploratoires, mais peut être contestable pour les analyses inférentielles. Afin d'accroître la validité de l'étude, il serait souhaitable de faire une comparaison auprès d'étudiants issus de différentes institutions, en utilisant des instruments avec des caractéristiques psychométriques plus solides pour évaluer notamment les attributions causales et les compétences émotionnelles des futurs enseignants.

La nature des questions abordées dans la recherche représente une autre limite de cette étude. Avoir comme objet d'étude la cognition sociale des étudiants implique un choix méthodologique qui se concentre sur les aspects subjectifs, au détriment des comportements observables. Dans ce sens, il faut toujours tenir en compte que les intentions prédisent le comportement des acteurs, mais d'autres éléments - par exemple contextuels - peuvent amener les comportements à s'écarter des intentions d'agir d'une manière ou d'une autre (Ajzen, 1991). Par ailleurs, l'utilisation d'instruments de mesure autoadministrés peut être à l'origine d'un biais de désirabilité sociale (Eagly & Chaiken, 1993). Les recherches qui portent sur un sujet aussi

idéologiquement chargé que l'inclusion ou l'intégration scolaire sont susceptibles d'être sujettes à ce biais de manière importante (p. ex., Avramidis & Norwich, 2002). Si certains auteurs suggèrent le recours à des échelles attitudeles implicites comme moyen de répondre à ces obstacles (p. ex., Greenwald et al., 2002; Lüke & Grosche, 2016), leur supériorité pour prédire le comportement est contestée, comparativement aux attitudes explicites que nous avons mesuré au travers des échelles de type Likert (Ajzen & Fishbein, 2005). De plus, les attitudes implicites relèvent d'un processus spontané et semi-automatique, alors que les attitudes explicites sont le produit d'un processus cognitif complexe (Blair, Dasgupta, & Glaser, 2015). Dans ce sens, l'étude de ces dernières est pour nous plus intéressante à partir d'une perspective de formation, où ces processus complexes peuvent éventuellement être influencés et travaillés.

Au-delà de ces limitations, cette recherche a **l'avantage** d'aborder une thématique peu explorée à ce jour, permettant d'ouvrir un nouveau champ pour de futures recherches. En effet, nous avons démontré l'importance des croyances initiales des étudiants en lien avec l'intégration, ainsi que l'intérêt de les analyser dès l'entrée dans la formation. Nous avons également présenté certains outils qui permettront de continuer des recherches auprès des étudiants dans un contexte suisse francophone. Nos résultats nous permettent en outre de proposer des pistes pour mieux préparer les futurs enseignants à soutenir ces élèves dans la classe.

À partir des résultats obtenus et des conclusions qui en découlent, nous pouvons ouvrir la réflexion concernant les **perspectives de recherche**. Nous avons démontré l'intérêt d'étudier les croyances initiales des étudiants novices comme base de départ pour une formation initiale qui les prépare au mieux à l'intégration. Toutefois, certains résultats nous intriguent fortement, tels que le manque de différences entre les deux sous-échantillons sur leur intention de mettre en place des mesures intégratives ou d'aide pour les élèves. Afin de mieux comprendre ce processus, une recherche plus approfondie notamment au travers d'une approche mixte pourrait nous aider à éclaircir ce phénomène. Ce type de recherche nous permettrait par exemple de mieux comprendre la possible coexistence des intentions intégratives et exclusives chez les étudiants, notamment en mettant l'accent sur leurs motivations. De plus, le recours à une approche de ce type fournirait un éclaircissement sur les apports spécifiques de la formation théorique et pratique, en nous permettant de mieux comprendre l'interaction de ces deux influences qui peuvent parfois être contradictoires. Ainsi, afin de mieux connaître l'évolution des croyances initiales des étudiants et d'éclaircir ces questionnements, nous proposons une prolongation de cette recherche sur un design longitudinal et mixte. Une possibilité pourrait être une étude sur cinq temps de mesure : avant le début de la formation, après la fin de chacune des trois années d'étude et après la première année de pratique, en ajoutant des entretiens semi-structurés aux outils quantitatifs développés dans cette recherche.

En outre, nous avons eu un aperçu de la valeur de certains concepts dont les outils de mesure ne sont pas encore à point. Tel est le cas par exemple des attributions causales, un élément central à la psychologie sociale qui a été relativement peu exploité par la recherche en relation à l'intégration scolaire. Nous constatons donc le besoin d'approfondir ce type de recherches, en développant des outils fiables et valides. Il en va de même avec les outils pour évaluer les compétences émotionnelles des futurs étudiants, dont l'importance majeure a été soulignée tout au long de ce travail. Ces aspects demeurent centraux pour de futures recherches.

Nous avons aussi confirmé l'intérêt de l'utilisation des vignettes de cas. Ces outils permettent au chercheur de mettre les étudiants en situation, en facilitant ainsi la mise en commun de leur point de vue. Chez les étudiants novices, l'utilisation des vignettes peut se révéler d'autant plus précieuse pour l'étude de leurs croyances au sujet de l'intégration. Du fait de leur relatif manque d'expérience, celles-ci peuvent aider à la concrétisation d'un sujet qui peut être abstrait et quelque peu inquiétant.

Concernant le burnout, notre étude permet d'ouvrir un champ de recherche qui était relativement inexploré. Afin de mieux comprendre l'évolution du stress et du risque de burnout des étudiants à l'enseignement et son lien avec le burnout des enseignants, il est souhaitable d'effectuer des analyses longitudinales dès le début de la formation jusqu'à l'entrée dans la pratique. L'utilisation d'une méthodologie qualitative, jusqu'à maintenant peu plébiscitée dans cette thématique de recherche, peut aider à mieux comprendre les éléments qui représentent les sources principales de stress et de mal-être des étudiants (Robotham & Julian, 2006). Par ailleurs, il est important d'enrichir les connaissances sur la transition aux études tertiaires des étudiants à l'enseignement. De futures recherches pourraient adopter une perspective contextuelle afin d'identifier les facteurs de risque et de protection qui agissent sur la négociation de cette transition. Afin de mieux comprendre le risque de burnout des étudiants novices, il faudrait tenir compte de la perception des étudiants sur les différents aspects de la formation en alternance.

En conclusion, ce travail permet d'interroger la formation initiale des futurs enseignants en lien avec l'une des problématiques des plus débattues actuellement : comment répondre au mieux aux besoins des élèves présentant des difficultés comportementales dans une mouvance vers l'intégration scolaire ? Basés sur nos résultats, nous proposons des pistes pour mieux préparer les futurs enseignants à devenir des facteurs de protection pour ces élèves qui présentent souvent les parcours scolaires des plus fragmentés et difficiles. Néanmoins, il ne faut jamais perdre de vue que pour que cela soit possible, le futur enseignant doit être en mesure de faire face aux situations complexes qui peuvent émerger lorsque ces élèves investissent la classe régulière. Il doit être capable de répondre d'une manière éthique et positive, tout en veillant à son propre bien-être et au

maintien de son identité en tant qu'enseignant. Nous espérons que notre travail représente un apport à ce cheminement.

Liste des références

- Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress burnout in rural and secondary teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287–293.
- Abelson, R. P., & Prentice, D. A. (1989). Beliefs as possessions: A functional perspective. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler, & A. G. Greenwald (Eds.), *Attitude Structure and Function* (pp. 361–381). Psychology Press.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49–74.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington, VT.
- Admiraal, W. F., Korthagen, F. A. J., & Wubbels, T. (2000). Effects of student teachers' coping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 33–52.
- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132–140.
- Ahola, K., Honkonen, T., Isometsä, E., Kalimo, R., Nykyri, E., Aromaa, A., & Lönnqvist, J. (2005). The relationship between job-related burnout and depressive disorders: Results from the Finnish Health 2000 Study. *Journal of Affective Disorders*, 88(1), 55–62.
- Ahsan, M. T., Deppeler, J. M., & Sharma, U. (2013). Predicting pre-service teachers' preparedness for inclusive education: Bangladeshi pre-service teachers' attitudes and perceived teaching-efficacy for inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 43(January 2015), 517–535.
- Aiello, P., Sharma, U., & Sibilio, M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice? The role of teachers' perceptions for inclusive teaching: why plan teacher education on simplex theory? *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, 16.
- Ajuwon, P. M., Lechtenberger, D., Griffin-Shirley, N., Sokolosky, S., Zhou, L., & Mullins, F. E. (2012). General education pre-service teachers perceptions of including students with disabilities in their classrooms. *International Journal of Special Education*, 27(3), 100–107.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888–918.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & Z. M. P (Eds.), *The handbook of attitudes* (p. 173–222.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Akaike, H. (1987). Factor analysis and AIC. *Psychometrika*, 52(3), 317–332.
- Al-Hassan, O., Al-Barakat, A., & Al-Hassan, Y. (2012). Pre-service teachers' reflections during field experience. *Journal of Education for Teaching*, 38(April 2015), 419–434.
- Alarcon, G. M., Edwards, J. M., & Menke, L. E. (2011). Student burnout and engagement: A test of the conservation of resources theory. *The Journal of Psychology*, 145(December), 211–227.
- Albanese, O., & Fiorilli, C. (2009). Le risque d'épuisement professionnel des enseignantes et des enseignants de soutien à l'intégration : le cas italien. *Formation et Pratiques d'enseignement en Questions*, 9, 47–76.
- Albanese, O., Fiorilli, C., & Doudin, P.-A. (2010). La compréhension des émotions chez des enseignants de soutien à l'intégration: Quels risques pour la relation éducative? In L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin, & O. Albanese (Eds.), *Approches Affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (pp. 171–182). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Albrecht, S. F., Johns, B. H., Mounstevan, J., & Olorunda, O. (2009). Working conditions and risk of resiliency factors for teachers of students with emotional and behavioral disabilities. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1006–1022.
- Alexandre, V. (1996). Les attitudes: définitions et domaines. In J.-C. Deschamps & J.-L. Beauvois (Eds.), *Des attitudes aux attributions: Sur la construction de la réalité sociale* (pp. 23–40). Grenoble, France: Presses Universitaires de Grenoble (PUG).

- Algozzine, K., & Algozzine, B. (2008). Classroom Instructional Ecology and School-Wide Positive Behavior Support. *Journal of Applied Psychology, 24*(1), 37–41.
- Allport, G. W. (1929). The composition of political attitudes. *American Journal of Sociology, 35*(2), 220–238. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2766124>
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798–844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education, 22*(2), 115–129.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review, 12*, 30–44.
- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 23*(7), 1113–1126.
- Ambühl, H. (2010). Formation des enseignantes et enseignants: où en est-on des objectifs de la tertiarisation? In H. Ambühl & W. Stadelmann (Eds.), *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants* (pp. 14–21). Berne, Suisse: CDIP.
- American Academy of Pediatrics. (2015). The Apgar score. *Pediatrics, 136*(4), 819–822.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural Equation Modeling in Practice: A Review and Recommended Two-Step Approach. *Psychological Bulletin, 103*(3), 411–423.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research, 33*(4), 325–339.
- Angold, A., Costello, E. J., & Erkanli, A. (1999). Comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*(1), 57–87.
- APA. (2016). *Mini DSM-5: Critères Diagnostiques*. (M.-A. Crocq & J. D. Guelfi, Eds.). Paris, France: Elsevier Masson SAS.
- Apter, A., Bleich, A., Plutchick, R., Mendelsohn, S., & Tyano, S. A. M. (1988). Suicidal Behavior, Depression, and Conduct Disorder in Hospitalized Adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 27*(6), 696–699.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe, 2e édition* (3e ed.). Boucherville: Gaëtan Morin Editeur.
- Aremu, A. O., Odedokun, S. A., Berking, M., Meier, C. C. A., Wupperman, P., Blegen, M. A., ... Access, O. (2011). *Process of burnout: structure, antecedents, and consequences. People and Work. Research reports 93* (Vol. 34). Helsinki, Finland. Retrieved from www.ttl.fi/bookstore
- Armstrong, D., Price, D., & Crowley, T. (2015). Thinking it through: a study of how pre-service teachers respond to children who present with possible mental health difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties, 27*52(October), 1–17.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469–480.
- Arnett, J. J., Offer, D., & Fine, M. A. (1997). Reckless driving in adolescence: “State” and “trait” factors. *Accident Analysis and Prevention, 29*(1), 57–63.
- Atici, M. (2007). A small-scale study on student teachers' perceptions of classroom management and methods for dealing with misbehaviour. *Emotional and Behavioural Difficulties, 12*(1), 15–27.
- Ausburger, S., & Moret, O. (2017). *Comment allez-vous?* Lausanne, CH.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000a). 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: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 20*(2), 191–211.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000b). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education, 16*(3), 277–293.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129–147.
- Avvisati, F., Gurgand, M., Guyon, N., & Maurin, E. (2014). Getting parents involved: A field experiment in deprived schools. *Review of Economic Studies, 81*(1), 57–83.

- Baar, R. (2016). Attitudes of German student teachers on inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 225–228.
- Bachmann Hunziker, K., Pulzer-Graf, P., & Suchaut, B. (2014). *Conditions et qualité de l'intégration des élèves aux besoins particuliers dans l'école vaudoise*. Unité de Recherche pour le Pilotage des systèmes pédagogiques (URSP), Renens, CH.
- Bader, M., Pierrehumbert, B., Junier, L., & Halfon, O. (2005). *Les troubles hyperactifs avec déficit d'attention chez les enfants et les adolescents*. Lausanne, CH.
- Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(11), 2289–2308.
- Banaji, M. R., Hardin, C., & Rothman, A. J. (1993). Implicit stereotyping in person judgement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 272–281.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development Vol. 6. Six theories of child development*. (Vol. 6, pp. 1–60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. (A. Bandura, Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. (A. Bandura, Ed.). New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bandura, A. (2007). *Auto-Efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle*. Brussels, Belgium: De Boeck Supérieur.
- Banks, J., Shevlin, M., & McCoy, S. (2012). Disproportionality in special education : identifying children with emotional behavioural difficulties in Irish primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 219–235.
- Barnes, J. C., & Jacobs, B. A. (2013). Genetic Risk for Violent Behavior and Environmental Exposure to Disadvantage and Violent Crime: The Case for Gene–Environment Interaction. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(1), 92–120.
- Bas, G. (2011). Teacher student control ideology and burnout: Their correlation. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(4).
- Baumberger, B., Martin, D., & Doudin, P.-A. (2009). Du côté des élèves. Usage des mesures de pédagogie spécialisée en Suisse romande. *Formation et Pratiques D'enseignement En Questions*, 9, 117–134.
- Beacham, N., & Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 3–11.
- Beauvais, M., Boudjaoui, M., Clénet, J., & Demol, J.-N. (2007). Accompagner la qualité de l'alternance éducative. Pragmatique, épistémologie et éthique de la conception. In F. Merhan, C. Ronveaux, & S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation* (pp. 47–66). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Becker, E. S., Keller, M. M., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Taxer, J. L. (2015). Antecedents of teachers' emotions in the classroom: an intraindividual approach. *Frontiers in Psychology*, 6(May), 635.
- Beckman, L. (1973). Teachers' and observer's perceptions of causality for a child's performance. *Journal of Educational Psychology*, 65(2), 198–204.
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207.
- Benoit, V. (2016). *Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire*. (Thèse de Doctorat). Université de Fribourg, Suisse.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance Tests and Goodness of Fit in the Analysis of Covariance Structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 5–606.
- Bernier, V., & Gaudreau, N. (2017). Les effets d'une formation-accompagnement sur le sentiment d'efficacité collective au primaire. *Les Carnets de La Chaire*, 3(1).
- Berzonsky, M. D., & Kuk, L. S. (2000). Identity Status, Identity Processing Style, and the Transition to University. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 81–98.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(February), 45–68.

- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999). The Relation between Teacher Burnout and Teachers' Attributions and Practices Regarding School Behaviour Problems. *School Psychology International*, 20(2), 209–217.
- Billehøj, H. (2007). *Rapport sur l'enquête du CSEE sur le stress au travail des enseignants*. Commission Européenne.
- Bilton, K., & Cooper, P. (2013). ADHD and children with social, emotional and behavioural difficulties. In T. Cole, H. Daniels, & J. Visser (Eds.), *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties* (pp. 32–39). London, UK: Routledge.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight - developmental-trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117–127.
- Blair, I. V., Dasgupta, N., & Glaser, J. (2015). Implicit attitudes. In M. Mikulciner & P. R. Shaver (Eds.), *APA handbook of personality and social psychology, Volume 1: Attitudes and social cognition* (Vol. 1, pp. 665–691). American Psychological Association.
- Blase, J. J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 93–113.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires l'école en difficulté*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G., & Tièche Christinat, C. (2012). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation Et Francophonie*, 39(2), 227–249.
- Bonvin, P. (2012). Une rupture dans la trajectoire scolaire: le cas du redoublement. In P. Curchod, P.-A. Doudin, & L. Lafortune (Eds.), *Les transitions à l'école* (pp. 194–218). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bonvin, P., & Gaudreau, N. (2015). Prévenir et gérer les problèmes de comportement en classe: préparation perçue de futurs enseignants suisses et québécois. *Revue Suisse Des Sciences de l'Éducation*, 37(3), 1–22.
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche Sur Le Handicap*, 7(2), 127–134.
- Bonvin, P., & Valls, M. (2015). Auto-efficacité des enseignants : quels outils d'évaluation utiliser ? *Mesure et Évaluation En Éducation*, 38(3), 1–47.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guide de l'éducation inclusive*. Bristol, UK.
- Boraita, F., & Crahay, M. (2008). Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment ? *Revue Française de Pédagogie*, 183(avril-mai-juin), 99–158.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London, UK: Continuum.
- Bouchamma, Y. (2002). Relation entre les explications de l'échec scolaire et quelques caractéristiques d'enseignants du collégial. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 28(3), 649–674.
- Boujut, E., & Bruchon-Schweitzer, M. (2010). Les troubles des comportements alimentaires chez des étudiants de première année : une étude prospective multigroupes. *Psychologie Française*, 55(4), 295–307.
- Boujut, E., Koleck, M., Bruchon-Schweitzer, M., & Bourgeois, M.-L. (2009). La santé mentale chez les étudiants : suivi d'une cohorte en première année d'université. *Annales Médico-Psychologiques, Revue Psychiatrique*, 167(9), 662–668.
- Bowen, N. K., & Bowen, G. L. (1999). Effects of crime and violence in neighborhoods and schools on the school behavior and performance of adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 14(3), 319–342.
- Boyer, R., Coridian, C., & Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 97–105.
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527–542.
- Brackenreed, D., & Barnett, J. (2011). Inclusive education, identifying teacher's strategies for coping with perceived stressors in inclusive classroom. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 122, 1–37.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among british secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406–417.
- Bradley, R., Doolittle, J., & Bartolotta, R. (2008). Building on the data and adding to the discussion: the experiences and outcomes of students with emotional disturbance. *Journal of Behavioral Education*, 17(1), 4–23.
- Brady, K., & Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? *The British Journal of Educational Psychology*, 78(Pt 4), 527–44.

- Bresó, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2007). In Search of the “third dimension” of burnout: Efficacy or inefficacy? *Applied Psychology, 56*(3), 460–478.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. (U. Bronfenbrenner, Ed.). London, UK: SAGE Publications.
- Brophy, J. (1987). *Educating teachers about managing classrooms and students* (No. 48824–1034). Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Washington, DC, April 20–24, 1987). East Lansing, MI.
- Brophy, J., & McCaslin, M. (1992). Teachers’ reports of how they perceive and cope with problem students. *The Elementary School Journal, 93*(1), 3–68.
- Brouwers, A., Evers, W. J. G., & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology, 31*(7), 1474–1491.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*, 239–253.
- Brown, A. L., Lee, J., & Collins, D. (2014). Does student teaching matter? Investigating pre-service teachers’ sense of efficacy and preparedness. *Teaching Education, 26*(1), 77–93.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for applied research*. New York, NY: Guilford Press.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research, 21*(2), 230–258.
- Brumley, L. D., & Jaffee, S. R. (2016). Defining and distinguishing promotive and protective effects for childhood externalizing psychopathology: a systematic review. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 51*(6), 803–815.
- Bugaj, T. J., Mücksch, C., Schmid, C., Junne, F., Erschens, R., Herzog, W., & Nikendei, C. (2016). Peer-led stress prevention seminars in the first year of medical school - a project report. *GMS Journal for Medical Education, 33*(1), Doc3.
- Burke, P., Christensen, J., Fessler, R., McDonnell, J., & Price, J. (1987). The teacher career cycle: model development and research report. *Annual Meeting of the American Educational Research Association, 58*.
- Burton, D. M., Bartlett, S. J., & Anderson de Cuevas, R. (2009). Are the contradictions and tensions that have characterised educational provision for young people with behavioural, emotional and social difficulties a persistent feature of current policy? *Emotional and Behavioural Difficulties, 14*(2), 141–155.
- Bussing, R., Grudnik, J., Mason, D., Wasiaik, M., Leonard, C., & Williams, L. (2002). ADHD and conduct disorder: An MRI study in a community sample. *The World Journal of Biological Psychiatry, 34*(21), 1562–2975.
- Buttner, S., Pijl, S. J., Bijstra, J., & van den Bosch, E. (2015a). Personality traits of expert teachers of students with behavioural problems: a review and classification of the literature. *Australian Educational Researcher, 42*(4), 461–481.
- Buttner, S., Pijl, S. J., Bijstra, J., & van den Bosch, E. (2015b). Triangulating measures of teacher quality in teaching students with behavioral problems. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 14*(3), 294–313.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming* (2nd ed.). New-York: Routledge.
- Cabaj, J. L., McDonald, S. W., & Tough, S. C. (2014). Early childhood risk and resilience factors for behavioural and emotional problems in middle childhood. *BMC Pediatrics, 14*(1), 166.
- Čagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies, 37*(2), 171–195.
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers’ attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 28*(4), 369–379.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers’ self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students’ academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473–490.
- Carlotto, M. S., & Gonçalves Câmara, S. (2006). Características psicométricas do Maslach Burnout Inventory - Student Survey (MBI-SS) em estudantes universitários brasileiros. *Psico-USF, 11*(2), 167–173.
- Cartledge, G., & Johnson, C. T. (1996). Inclusive Classrooms for Students With Emotional and Behavioral Variables Disorders : Critical Variables. *Theory into Practice, 35*(1), 51–57.

- Carton, A., & Fruchart, E. (2013). Sources of stress, coping strategies, emotional experience: effects of the level of experience in primary school teachers in France. *Educational Review*, (April), 1–18.
- Cazan, A.-M., & Năstasă, L. E. (2015). Emotional intelligence, satisfaction with life and burnout among university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180(November 2014), 1574–1578.
- CDIP. (1977). *Catalogue de mesures concernant le chômage des enseignants du 31 mars 1977*. Berne, Suisse.
- CDIP. (1978). *La formation des maîtres de demain du 26 octobre 1978*. Berne, Suisse.
- CDIP. (1993). *Thèses relatives à la promotion des Hautes Écoles Pédagogiques*. Berne, Suisse.
- CDIP. (1995). *Recommandations et décisions de la CDIP 1972-1995*. Berne, Suisse.
- CDIP. (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007*. Berne, Suisse.
- CDIP. (2017). *Enseignement au degré primaire (degré préscolaire/école enfantine inclus)*. Berne, Suisse.
- Center for Disease Control and Prevention (CDC). (2013). *Mental health surveillance among children - United States, 2005-2011. Supplements* (Vol. 62). Atlanta, GA. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23677130>
- Chambel, M. J., & Curren, L. (2005). Stress in academic life: Work characteristics as predictors of student well-being and performance. *Applied Psychology*, 54(1), 135–147.
- Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 381–395.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1042–1054.
- Chan, D. W. (2007). Burnout, self-efficacy, and successful intelligence among Chinese prospective and in-service school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 27(January 2015), 33–49.
- Chan, D. W. (2008). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1057–1069.
- Chang, E. C., Rand, K. L., & Strunk, D. R. (2000). Optimism and risk for job burnout among working college students: Stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 29, 255–263.
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218.
- Chang, M.-L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37(4), 799–817.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195–209.
- Chennoufi, L., Ellouze, F., Cherif, W., Mersni, M., & M'rad, M. F. (2012). Stress et épuisement professionnel des enseignants tunisiens. *L'Encephale*, 38(6), 480–487.
- Clough, P., & Lindsay, G. (1991). *Integration and the Support Service: Changing Roles in Special Education*. Windsor, UK: NFER-Nelson.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 28(6), 693–710.
- Cohen, E. H., & Romi, S. (2010). Classroom management and discipline: a multi-method analysis of the way teachers, students and preservice teachers view disruptive behaviour. *Educational Practice and Theory*, 32(1), 47–70.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, T., Visser, J., & Daniels, H. (2006). A model explaining effective EBD practice in mainstream schools. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 4(1), 37–41.
- Coleman, M., Webber, J., & Algozzine, B. (2008). Inclusion and students with emotional/behavioral disorders. *Special Services in the Schools*, 15(1–2), 25–47.
- Colomeischi, A. A. (2015). Teachers burnout in relation with their emotional intelligence and personality traits. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180(November 2014), 1067–1073.
- Comité Syndical Européen de L'Éducation. (2008). *La formation des enseignants en Europe: document politique du CSEE*. Retrieved from http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_fr_web.pdf
- Commission des Communautés Européennes. (2007). *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants* (No.

- COM(2007) 392 final). *Communication de la Commission au Conseil et au Parlement Européen*. Bruxelles, Belgique: <http://www.eesc.europa.eu/?i=portal.fr.soc-opinions.18853>.
- Commission Européenne. (2012). *Repenser l'éducation - Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques*. Strasbourg, France.
- Conseil de l'Union Européenne. (2007). Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres réunis au sein du Conseil du 15 novembre 2007 sur l'amélioration de la qualité des études et de la formation des enseignants. *Journal Officiel de l'Union Européenne* (Vol. C300).
- Cooke, R., Dahdah, M., Norman, P., & French, D. P. (2016). How well does the theory of planned behaviour predict alcohol consumption? A systematic review and meta-analysis. *Health Psychology Review*, 10(2), 148–167.
- Cooper, H. M., & Burger, J. M. (1980). How teachers explain students' academic performance: A categorization of free response academic attributions. *American Educational Research Journal*, 17(1), 95–109.
- Cooper, J. M., & Alvarado, A. (2006). *Preparation, recruitment and retention of teachers*. Brussels: UNESCO.
- Cooper, P. (2008). Nurturing attachment to school: contemporary perspectives on social, emotional and behavioural difficulties. *Pastoral Care in Education*, 26(1), 13–22.
- Cooper, P. (2014). Social, emotional and behavioural difficulties (SEBD): The need to look beyond the problem. In A. J. Holliman (Ed.), *The Routledge international companion to educational psychology* (pp. 275–285). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Coplan, R. J., Bullock, A., Archbell, K. A., & Bosacki, S. (2014). Preschool teachers' attitudes, beliefs, and emotional reactions to young children's peer group behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 30(PA), 117–127.
- Corneille, O. (1997). La catégorisation sociale. In J.-P. Leyens & J.-L. Beauvois (Eds.), *L'ère de la cognition* (pp. 33–47). Grenoble, France: Presses Universitaires de Grenoble (PUG).
- Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129–143.
- Cothran, D. J., Hodges Kulinna, P., & Garrahy, D. A. (2009). Attributions for and consequences of student misbehavior. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 155–167.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris, France: Economica.
- Criblez, L. (2010). La réforme de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse depuis 1990: processus, premier bilan et desiderata. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Eds.), *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants* (pp. 23–59). Berne, Suisse: CDIP.
- Crowson, H. M., & Brandes, J. A. (2014). Predicting pre-service teachers' opposition to inclusion of students with disabilities: A path analytic study. *Social Psychology of Education*, 17(1), 161–178.
- CSRE. (2014). *L'éducation en Suisse: rapport 2014*. Aarau, Suisse.
- Cummings, E., Davies, P., & Campbell, S. (2000). *Developmental psychopathology and family process: Research, theory, and clinical implications*. New York: Guilford.
- Cunningham, W. G. (1982). Teacher burnout: stylish fad or profound problem. *Planning and Changing*, 12(4), 219–44.
- 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 B. Gendron & L. Lafortune (Eds.), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement* (pp. 121–145). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Curchod-Ruedi, D., & Doudin, P.-A. (2010). L'empathie face aux conduites violentes: aspects émotionnels et cognitifs. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*. Retrieved from http://edudoc.ch/record/102514/files/Doudin_Curchod.2010.pdf
- Curchod-Ruedi, D., & Doudin, P.-A. (2015). *Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes?*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P.-A., & Meylan, N. (2011). Enfants maltraités: Quel rôle pour l'école? In D. Curchod-Ruedi, P.-A. Doudin, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des élèves* (pp. 67–91). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P.-A., & Moreau, J. (2010). La Compréhension des émotions à l'école. In L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin, & O. Albanese (Eds.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (pp. 148–167). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche Sur Le Handicap*, 7(2), 135–147.
- Curonici, C., Joliat, F., & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : un modèle de consultation systématique pour psychologues et enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Cushman, S., & West, R. (2006). Precursors to college student burnout: Developing a typology of understanding. *Qualitative Research Reports in Communication*, 7(1), 23–31.
- Damm, A. P., & Dustmann, C. (2013). Does growing up in a high crime neighborhood affect youth criminal behavior? Norface migration. *Discussion Paper No. 2013–25*. London, UK. Retrieved from www.norface-migration.org
- Dapudong, R. C. (2014). Teachers' knowledge and attitude towards inclusive education: Basis for an enhanced professional development program. *International Journal of Learning & Development*, 4(4), 1–24.
- Davis, P., & Florian, L. (2004). *Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: A scoping study*. Cambridge: Queen's Printer.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- De Jong, R., Mainhard, T., van Tartwijk, J., Veldman, I., Verloop, N., & Wubbels, T. (2014). How pre-service teachers' personality traits, self-efficacy, and discipline strategies contribute to the teacher-student relationship. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 294–310.
- De Leeuw, A., Valois, P., Ajzen, I., & Schmidt, P. (2015). Using the theory of planned behavior to identify key beliefs underlying pro-environmental behavior in high-school students: Implications for educational interventions. *Journal of Environmental Psychology*, 42, 128–138.
- de Vries, S. L. A., Hoeve, M., Stams, G. J. J. M., & Asscher, J. J. (2016). Adolescent-parent attachment and externalizing behavior: The mediating role of individual and social factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(2), 283–294.
- Deater-Deckard, K., & Dodge, K. A. (1997). Externalizing behavior problems and discipline revisited: Nonlinear effects and variation by culture, context, and gender. *Psychological Inquiry*, 8(3), 161–175.
- Dellatolas, G., Watier, L., Giannopulu, I., & Chevrie-Muller, C. (2007). Comportement perturbateur, difficultés d'attention et apprentissages entre 3, 5 ans et 8 ans : une étude longitudinale en milieu scolaire. *Archives de Pédiatrie*, 14, 227–233.
- DeMauro, A. A., & Jennings, P. A. (2016). Pre-service teachers' efficacy beliefs and emotional states. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 2752(January), 1–14.
- Denovan, A., & Macaskill, A. (2013). An interpretative phenomenological analysis of stress and coping in first year undergraduates. *British Educational Research Journal*, 39(6), 1002–1024.
- Déry, M., Lapalme, M., & Eric, Y. (2005). Les services scolaires et sociaux offerts aux élèves du primaire présentant des troubles de comportement. *Nouveaux Cahiers de La Recherche En Éducation*, 8(2), 37–46.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R., & Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement: placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de L'éducation*, 28(1/2), 1–23.
- Desbiens, N., Levasseur, C., & Roy, N. (2016). Influence of deviant behaviours in workgroups in relation with group composition. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 21(3), 271–286.
- Deschamps, J.-C. (1996). Les théories de l'attribution. In J.-C. Deschamps & J.-L. Beauvois (Eds.), *Des attitudes aux attributions: Sur la construction de la réalité sociale* (pp. 211–225). Grenoble, France: Presses Universitaires de Grenoble (PUG).
- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62–72.

- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology, 106*(2), 569–583.
- Ding, M., Li, Y., Li, X., & Kulm, G. (2010). Chinese teachers' attributions and coping strategies for student classroom misbehaviour. *Asia Pacific Journal of Education, 30*(3), 321–337.
- Dishion, T. J., Andrews, D. W., & Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence: relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development, 66*(1), 139–151.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M., & Skinner, M. L. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology, 27*(1), 172–180.
- Domes, G., Schulze, L., Böttger, M., Grossmann, A., Hauenstein, K., Wirtz, P. H., ... Herpertz, S. C. (2010). The neural correlates of sex differences in emotional reactivity and emotion regulation. *Human Brain Mapping, 31*(5), 758–769.
- Doudin, P.-A. (1996). Elèves en difficultés: La pédagogie compensatoire est-elle efficace? *Psychoscope, 9*, 4–7.
- Doudin, P.-A., & Albanese, O. (2011). Vers une école inclusive: une problématique internationale. *Bulletin de La CIIP, 25*, 18–19.
- Doudin, P.-A., & Curchod-Ruedi, D. (2007). La compréhension des émotions par des enseignants dans une situation de violence à l'école. In B. Gendron & L. Lafortune (Eds.), *Émotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires: quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail?* (pp. 1–9). Strasbourg, France.
- Doudin, P.-A., & Curchod-Ruedi, D. (2010). La compréhension des émotions comme facteurs de protection de la violence à l'école. In L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin, & O. Albanese (Eds.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (pp. 127–145). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A., & Curchod-Ruedi, D. (2012). L'inclusion et l'exclusion scolaires: des transitions à risque. In C. Pierre, P.-A. Doudin, & L. Lafortune (Eds.), *Les transitions à l'école* (pp. 219–234). 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? *Formation et Pratiques D'enseignement En Questions, 9*, 11–31.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Baumberger, B. (2011). Violence at school: Emotional control and risk of burnout in teachers. In F. Pons, M. De Rosnay, & P.-A. Doudin (Eds.), *Emotions in research and practice* (pp. 241–255). Aalborg, Denmark: Aalborg University Press.
- 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 scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2e ed., pp. 426–446). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Meylan, N. (2013). Développer les compétences métaémotionnelles des enseignants: Quelle formation? In J. Pharand & M. Doucet (Eds.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent! Enseignement, apprentissage et accompagnement* (pp. 97–113). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Meylan, N., & Moreau, J. (2011). Troubles internalisés et externalisés de l'élève et risque de manque d'équité à l'école. In D. Curchod-Ruedi, P.-A. Doudin, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des élèves* (pp. 14–30). 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, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A., & Erkohen-Marküs, M. (1999). Mauvais traitements. Facteurs de risque et de protection. *Psychoscope, 5*, 15–17.
- Doudin, P.-A., & Erkohen-Marküs, M. (2000). *Violences à l'école: fatalité ou défi?* Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Doudin, P.-A., & Lafortune, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Eds.), *Intervenir auprès d'élèves à besoins particuliers: Quelle formation à l'enseignement?* (pp. 45–74). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A., Lafortune, L., Pons, F., & Moreau, J. (2009). Le paradoxe de certaines mesures d'aide à l'intégration scolaire: quand l'aide mène à l'exclusion. *Revue Des Sciences de L'éducation, 35*(1), 41.

- Doudin, P.-A., Meylan, N., & Curchod-Ruedi, D. (2014). Le soutien social à l'école: Un facteur de protection pour les enseignants et leurs élèves. In F. Bacro (Ed.), *La qualité de vie: approches psychologiques* (pp. 65–81). Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes.
- Doudin, P.-A., Pflug, L., Martin, D., & Moreau, J. (2001). Entre renoncement et engagement. Un défi pour la formation continue des enseignants. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin, & D. Martin (Eds.), *La formation continue: de la réflexion à l'action* (pp. 167–185). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A., Pons, F., Martin, D., & Lafortune, L. (2003). Croyances et connaissances: Analyse de deux types de rapports au savoir. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin, & D. Martin (Eds.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos* (pp. 7–26). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dubet, F. (2000). L'école et l'exclusion. *Education et Sociétés*, 5(1), 43–57.
- Dubois, N. (1996). Le locus of control. In J.-C. Deschamps & J.-L. Beauvois (Eds.), *Des attitudes aux attributions: Sur la construction de la réalité sociale* (pp. 227–236). Grenoble, France: Presses Universitaires de Grenoble (PUG).
- Dumas, J. E. (2002). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. (4e ed.). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Dunkake, I., & Schuchart, C. (2015). Stereotypes and teacher characteristics as an explanation for the class-specific disciplinary practices of pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 50, 56–69.
- Dunsmore, J. C., & Ollendick, T. H. (2014). Parental emotion coaching and child emotion regulation as protective factors for children with oppositional defiant disorder. *Social Development*, 22(3), 1–23.
- Dussault, M., Villeneuve, P., & Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants: validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 27(1), 181–194.
- Dutton Tillery, A., Varjas, K., Meyers, J., & Smith Collins, A. (2009). General education teachers' perceptions of behavior management and intervention strategies. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(2), 86–102.
- Dvorsky, M. R., & Langberg, J. M. (2016). A review of factors that promote resilience in youth with ADHD and ADHD symptoms. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 19(4), 368–391.
- Dyson, R., & Renk, K. (2010). Freshmen adaptation to university life: depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231–1244.
- EADSNE. (2003). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. (J. W. Meijer, Ed.). Odense, Danemark.
- EADSNE. (2011). *La formation des enseignants pour l'inclusion en europe: Défis et oportunités*. Odense, Danemark.
- EADSNE. (2012). *Formation des enseignants pour l'inclusion: profil des enseignants inclusifs*. Odense, Danemark.
- EADSNE. (2013). *Inclusive Education in Europe: Putting theory into Practice*. Odense, Danemark.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. (D. Youngblood, Ed.). Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.
- Egyed, C. J., & Short, R. J. (2006). Teacher Self-Efficacy, Burnout, Experience and Decision to Refer a Disruptive Student. *School Psychology International*, 27(4), 462–474.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3/4), 169–200.
- Elik, N., Wiener, J., & Corkum, P. (2010). Pre-service teachers' open-minded thinking dispositions, readiness to learn, and attitudes about learning and behavioural difficulties in students. *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 127–146.
- Ellsworth, P. C., & Scherer, K. R. (2003). Appraisal processes in emotion. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 572–595). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Emmer, E. T. (1994). Towards an understanding of the primacy of classroom management and discipline. *Teaching Education*, 6(1), 65–69.
- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755–765.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112.
- Erikson, E. H. (1968). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Manchecourt, France: Flammarion.
- Espace Européen de l'Enseignement Supérieur. (1999). *La Déclaration de Bologne du 19 juin 1999. Déclaration commune des ministres européens de l'éducation*. Bologna, Italia.

- Evans, C., Weiss, S. L., & Cullinan, D. (2012). Teacher perceptions and behavioral strategies for students with emotional disturbance across educational environments. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(2), 82–90.
- Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers. *The Journal of Educational Research*, 80(2), 81–85.
- Evans, G. W., Li, D., & Whipple, S. S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychological Bulletin*, 139(6), 1342–1396.
- Evans, J., Harden, A., & Thomas, J. (2004). What are effective strategies to support pupils with emotional and behavioural difficulties (EBD) in mainstream primary schools? Findings from a systematic review of research. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 2–16.
- Evans, J., & Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1–14.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *The British Journal of Educational Psychology*, 72(Pt 2), 227–43.
- Fairchild, G., Toschi, N., Sully, K., Sonuga-Barke, E. J. S., Hagan, C. C., Diciotti, S., ... Passamonti, L. (2016). Mapping the structural organization of the brain in conduct disorder: replication of findings in two independent samples. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(9), 1018–1026.
- Faregh, N., & Derevensky, J. (2011). Gambling behavior among adolescents with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Gambling Studies*, 27(2), 243–256.
- Fares, J., Saadeddin, Z., Al Tabosh, H., Aridi, H., El Mouhayyar, C., Koleilat, M. K., ... El Asmar, K. (2016). Extracurricular activities associated with stress and burnout in preclinical medical students. *Journal of Epidemiology and Global Health*, 6(3), 177–185.
- Fennema, E., Peterson, P. L., Carpenter, T. P., & Lubinski, C. A. (1990). Teachers' attributions and beliefs about girls, boys, and mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 21(1), 55–69.
- Ferguson, C. (2015). Do angry birds make for angry children? A meta-analysis of video game influences on children's and adolescents' aggression, mental health, prosocial behavior, and academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 10(5), 646–666.
- Ferguson, M. J., & Fukukura, J. (2012). Likes and dislikes: A social cognitive perspective on attitudes. In S. T. Fiske & C. N. Macrae (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Cognition* (pp. 165–190). London, UK: SAGE Publications.
- Fergusson, D., & Boden, J. (2011). Alcohol use in adolescence. *Alcohol Use in Adolescence*, 42(5), 1–22.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: SAGE Publications.
- Fimian, M. J., & Blanton, L. P. (1987). Stress, burnout, and role problems among teacher trainees and first-year teachers. *Journal of Occupational Behaviour*, 8(2), 157–165.
- Finding, S. T. (2006). Hors de l'établissement, point de salut: les exclusions scolaires au Royaume Uni. *Mémoire(s), Identité(s), Marginalité(s) Dans Le Monde Occidental Contemporain*, 1, 1–10.
- Fiorilli, C., Gabola, P., Pepe, A., Meylan, N., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2015). The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome. A comparison between Italy and Switzerland. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 65(6), 275–283.
- Fiske, S. T. (2008). *Psychologie sociale*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (2011). *Cognition Sociale: des neurones à la culture*. Wabre, Belgique : Editions Mardaga.
- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 916–934.
- Flores, M. A., & Niklasson, L. (2014). Why do student teachers enrol for a teaching degree? A study of teacher recruitment in Portugal and Sweden. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 328–343.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32.
- Forlin, C., Kawai, N., & Higuchi, S. (2015). Educational reform in Japan towards inclusion: Are we training teachers for success? *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 314–331.

- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195–209.
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2013). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 3116(March 2015), 1–13.
- Formoso, D., Gonzales, N. A., & Aiken, L. S. (2000). Family conflict and children's internalizing and externalizing behavior: Protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 28(2), 175–199.
- Forness, S. R., Freeman, S. F. N., Paparella, T., Kauffman, J. M., & Walker, H. M. (2012). Special education implications of point and cumulative prevalence for children with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20, 4–18.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2000). Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez des élèves de première secondaire. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 26(1), 197.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux C@hiers de La Recherche En Éducation*, 8(2), 79–88.
- Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 25(2), 359–374.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In A. P. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives* (pp. 129–151). Boston, MA: Springer US.
- Fried, L., Mansfield, C., & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415–441.
- Friedman, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 281–289.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching : the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191–215.
- Frijda, N. (2004). Emotions and action. In A. S. R. Manstead, N. Frijda, & A. Fischer (Eds.), *Feelings and emotions: The Amsterdam symposium* (pp. 158–173). New York, NY: Cambridge University Press.
- Funk, J. B., Baldacci, H. B., Pasold, T., & Baumgardner, J. (2004). Violence exposure in real-life, video games, television, movies, and the internet: is there desensitization? *Journal of Adolescence*, 27, 23–39.
- Galán, F., Sanmartín, A., Polo, J., & Giner, L. (2011). Burnout risk in medical students in Spain using the Maslach Burnout Inventory-Student Survey. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 84(4), 453–459.
- Galbraith, C. S., & Merrill, G. B. (2014). Academic performance and burnout: An efficient frontier analysis of resource use efficiency among employed university students. *Journal of Further and Higher Education*, (November 2014), 37–41.
- Gall, T. L., Evans, D. R., & Bellerose, S. (2000). Transition to first-year university: patterns of change in adjustment across life domains and time. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(4), 544–567.
- Gao, W., & Mager, G. (2011). Enhancing preservice teachers' sense of efficacy and attitudes toward school diversity through preparation: A case of one U.S. inclusive teacher education program. *International Journal of Special Education*, 26, 92–107.
- Garner, P., Kauffman, J., & Elliott, J. (2014). *The SAGE Handbook of Emotional and Behavioral Difficulties* (2nd ed.). London, UK: SAGE Publications.
- Gaudreau, N. (2011a). *Comportements difficiles en classe: les effets d'une formation continue sur le sentiment d'efficacité des enseignants*. Université Laval, Québec.
- Gaudreau, N. (2011b). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Valorisation de La Diversité En Éducation : Défis Contemporains et Pistes D'action*, 39(2), 122–144.
- Gaudreau, N., Frenette, E., & Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et Evaluation En Education*, 38(2), 31–60.

- Gaudreau, N., Royer, E., Beaumont, C., & Frenette, E. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 35(1), 82–101.
- Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13(2), 141–167.
- Gebbie, D. H., Ceglowski, D., Taylor, L. K., & Miels, J. (2011). The role of teacher efficacy in strengthening classroom support for preschool children with disabilities who exhibit challenging behaviors. *Early Childhood Education Journal*, 40(1), 35–46.
- Geng, G. (2015). Investigating the stress levels of early childhood, primary and secondary pre-service teachers during teaching practicum. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(1), 35–47.
- Genoud, P. A., & Brodard, F. (2012). Le burnout au regard du modèle de l'ouverture émotionnelle. In M. Reicherts (Ed.), *L'ouverture émotionnelle (PSY-Émotio)*, pp. 185–198). Bruxelles: Mardaga.
- Genoud, P. A., Brodard, F., & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 59(1), 37–45.
- Genoud, P. A., & Reicherts, M. (2009). Emotional openness as a protector factor against burnout. In R. V. Schwartzhoffer (Ed.), *Psychology of Burnout: Predictors and Coping Mechanisms* (pp. 167–181). New York: Nova Science Publishers.
- George, N. L., George, M. P., Gersten, R., & Grosenick, J. K. (1995). To leave or to stay?: an exploratory study of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, 16(4), 227–236.
- Ghanizadeh, A., & Ghonsooly, B. (2015). Designing and validating a language teacher attribution scale: a structural equation modeling approach. *Teacher Development*, 19(4), 553–572.
- Ghanizadeh, A., & Jahedizadeh, S. (2015). Teacher burnout: A review of sources and ramifications. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 6(1), 24–39.
- Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom behaviour problems: The relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3, 21–34.
- Gibbs, S., & Gardiner, M. (2008). The structure of primary and secondary teachers' attributions for pupils' misbehaviour: a preliminary cross-phase and cross-cultural investigation. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(2), 68–77.
- Gibbs, S., & Powell, B. (2012). Teacher efficacy and pupil behaviour: the structure of teachers' individual and collective beliefs and their relationship with numbers of pupils excluded from school. *The British Journal of Educational Psychology*, 82(Pt 4), 564–84.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 669–682.
- Gifford-Smith, M., Dodge, K. A., Dishion, T. J., & McCord, J. (2005). Peer influence in children and adolescents: Crossing the bridge from developmental to intervention science. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(3), 255–265.
- Gill, P., Sherman, R., & Sherman, C. (2009). The impact of initial field experience on pre-service teachers' attitude toward inclusion. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 11(2), 3–13.
- Gilliam, W. S. (2005). *Prekindergarteners left behind: Expulsion rates in state prekindergarten systems*. Yale University Child Study Center. Retrieved from <http://fcd-us.org/sites/default/files/ExpulsionCompleteReport.pdf>
- Gilliam, W. S., & Shahar, G. (2006). Preschool and Child Care Expulsion and Suspension Rates and Predictors in One State. *Infants & Young Children*, 19(3), 228–245.
- Giroud, P. G., & Ntamakiro, L. (2012). *Les projets d'éducation prioritaire dans les établissements*. Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP). Renens, Suisse.
- Glock, S., & Krolak-Schwerdt, S. (2013). Does nationality matter? The impact of stereotypical expectations on student teachers' judgments. *Social Psychology of Education*, 16, 111–127.
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807–818.
- Gold, Y. (1985). Does teacher burnout begin with student teaching. *Education*, 105(3), 254–257.

- Goodman, R. L. L., & Burton, D. M. M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(June 2013), 223–237.
- Gordon, L. M. (2001). High teacher efficacy as a marker-of teacher effectiveness in the domain of classroom management. In *Annual Meeting of the California Council on Teacher Education* (pp. 1–101). San Diego, CA.
- Gosling, P. (1996). *Psychologie sociale: l'individu et le groupe*. Paris, France: Bréal.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion : how families communicate emotionally*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Goyette, R., Doré, R., & Dion, É. (2000). Pupils' misbehaviors and the reactions and causal attributions of physical education student teachers: A sequential analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(1), 3–14.
- 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.
- Grebot, E., & Barumandzadeh, T. (2005). L'accès à l'université : une situation stressante à l'origine de certaines stratégies d'ajustement dysfonctionnelles. *Annales Médico-Psychologiques, Revue Psychiatrique*, 163(7), 561–567.
- Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Rudman, L. A., Farnham, S. D., Nosek, B. A., & Mellott, D. S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*, 109(1), 3–25.
- Grisso, T. (2008). Adolescent offenders with mental disorders. *The Future of Children*, 18(2), 143–164.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(5), 271–299.
- Gross, J. J. (2015). The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions. *Psychological Inquiry*, 26(1), 130–137.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 1–49). New York, NY: The Guilford Press.
- Gruner Gandhi, A. (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.
- Guedeney, A., & Dugravier, R. (2006). Les facteurs de risque familiaux et environnementaux des troubles du comportement chez le jeune enfant: une revue de la littérature scientifique anglo-saxonne. *La Psychiatrie de L'enfant*, 49(1), 227–278.
- Gurcay, D. (2015). Preservice physics teachers' beliefs regarding their teacher efficacy and classroom management. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197(February), 1101–1106.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627–643.
- Haberman, M. (2004). *Teacher burnout in black and white*. Milwaukee: The New Educator.
- Hamill, P., & Boyd, B. (2001). Inclusion: evaluation of provision for young people with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD) in secondary. *Scottish Educational Review*, 21. Retrieved from <http://ser.stir.ac.uk/pdf/132.pdf>
- Hamilton, D. L. (1981). Cognitive representations of persons. In *Social cognition: The Ontario Symposium* (pp. 135–159). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–67.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Mink (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 49–59). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Hanć, T., Szwed, A., Słopień, A., Wolańczyk, T., Dmitrzak-Węglarz, M., & Ratajczak, J. (2016). Perinatal risk factors and ADHD in children and adolescents: A hierarchical structure of disorder predictors. *Journal of Attention Disorders*, 1–9.
- Hansen, J. H. (2012). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 89–98.
- Hansen, R. (1985). *Cognitive economy and commonsense attribution processing. Attribution: Basic issues and applications*. Orlando, FL: Academic Press.

- Haq, F. S., & Mundia, L. (2012). Comparison of Brunei Preservice Student Teachers' Attitudes to Inclusive Education and Specific Disabilities: Implications for Teacher Education. *The Journal of Educational Research*, 105(5), 366–374.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080.
- Hasan, Y., Bègue, L., Scharkow, M., & Bushman, B. J. (2013). The more you play, the more aggressive you become: A long-term experimental study of cumulative violent video game effects on hostile expectations and aggressive behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(2), 224–227.
- Hascher, T., Cocard, Y., & Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(6), 623–637.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, 15–25.
- Hastings, R. P. (2005). Staff in special education settings and behaviour problems: Towards a framework for research and practice. *Educational Psychology*, 25(2–3), 207–221.
- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115–127.
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87–94.
- Hayden, C. (2013). Youth offending and emotional and behavioural difficulties. In T. Cole, H. Daniels, & J. Visser (Eds.), *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties* (pp. 48–56). Oxford, UK: Routledge.
- Heath, N. L., McLean-Heywood, D., Rousseau, C., Petrakos, H., Finn, C. A., & Karagiannakis, A. (2006). Turf and tension: Psychiatric and inclusive communities servicing students referred for emotional and behavioural difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4–5), 335–346.
- Heath, N. L., Petrakos, H., Finn, C. A., Karagiannakis, A., McLean-Heywood, D., & Rousseau, C. (2004). Inclusion on the final frontier: a model for including children with emotional and behaviour disorders (E/BD) in Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 8(3), 241–259.
- Heflin, L. J., & Bullock, L. M. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioral disorders: A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 43(3), 103–111.
- Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review*, 51(6), 358–374.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Henry, M., & Bosson, M. B. (2012). *L'alternance, un cadre dialogique favorable à la professionnalisation des étudiants à l'université*. Bourgogne, France.
- HEP Vaud. (2016). La HEP Vaud en chiffres. Retrieved November 27, 2016, from <https://public.tableau.com/profile/haute.cole.p.dagogique.vaud#!/>
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2013). Institutional labeling and pupil careers: Negotiating identities of children who do not fit in. In T. Cole, J. Visser, & H. Daniels (Eds.), *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties* (pp. 40–47). Oxford, UK: Routledge.
- Ho, I. T. (2004). A comparison of Australian and Chinese teachers' attributions for student problem behaviors. *Educational Psychology*, 24(3), 375–391.
- Holmes, S. E., Slaughter, J. R., & Kashani, J. (2001). Risk factors in childhood that lead to the development of conduct disorder and antisocial personality disorder. *Child Psychiatry and Human Development*, 31(3), 183–193.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530–1543.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 417–440.

- Horhota, M., Mienaltowski, A., & Chen, Y. (2014). Causal attributions across the adult lifespan. In P. Verhaeghen & C. K. Hertzog (Eds.), *The Oxford Handbook of Emotion, Social Cognition, and Problem Solving in Adulthood* (pp. 288–301). New York, NY: Oxford University Press.
- Hostetter, A. B., Alibali, M. W., & Niedenthal, P. M. (2012). Embodied social thoughts: Linking social concepts, emotion, and gesture. In S. T. Fiske & C. N. Macrae (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Cognition* (pp. 211–228). London, UK.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.
- Hu, Q., & Schaufeli, W. B. (2009). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory-Student Survey in China. *Psychological Reports*, 105, 394–408.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Paris, France et Neuchâtel, Suisse: Delachaux et Niestlé.
- Hughes, J. N., Barker, D., Kernenoff, S., & Hart, M. (1993). Problem ownership, causal attributions, and self-efficacy as predictors of teachers' referral decisions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 4(4), 369–348.
- Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. SAGE Publications.
- Hwang, Y.-S. (2010). Attitudes towards inclusion: gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136–146.
- Idier, L., Décamps, G., Rascle, N., & Koleck, M. (2011). Étude comparative de l'attirance, la fréquence et l'intensité des conduites addictives chez les étudiants et les étudiantes. *Annales Médico-Psychologiques, Revue Psychiatrique*, 169(8), 517–522.
- INSERM. (2005). *Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent*. Paris.
- Izard, C. E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2(3), 260–280.
- Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, 60, 1–25.
- Jackson, D. L., Gillaspay, J. A., & Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: an overview and some recommendations. *Psychological Methods*, 14(1), 6–23.
- Jackson, L., Pancer, S. M., Pratt, M. W., & Hunsberger, B. E. (2000). Great expectations: the relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(10), 2100–2125.
- Jacobs, S. R., & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291–303.
- Jahnukainen, M. (2001). Experiencing special education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6(3), 150–166.
- Jaoul, G., Kovess, V., & FSP-MGEN. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Médico-Psychologiques, Revue Psychiatrique*, 162(1), 26–35.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., & Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self- and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22–31.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178–187.
- Jones, E. E., & Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions the attribution process in person perception. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 219–266.
- Jones, E. E., & Harris, V. A. (1967). The attribution of attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 3(1), 1–24.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542.
- Jöreskog, K. G. (1969). A general approach to confirmatory maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 34(2), 183–202.

- Jull, S. K. (2008). Emotional and behavioural difficulties (EBD): the special educational need justifying exclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(1), 13–18.
- Jungert, T., Alm, F., & Thornberg, R. (2014). Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 173–185.
- Kadı, A., Beytekin, O. F., & Arslan, H. (2015). A research on the burnout and the teaching profession attitudes of teacher candidates. *Journal of Education and Training Studies*, 3(2), 107–113.
- Kagan, D. M. (1992a). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90.
- Kagan, D. M. (1992b). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36.
- Katz, D. (1960). The Functional Approach to the Study of Attitudes. *The Public Opinion Quarterly*, 24(2), 163–204. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2746402>
- Katz, J., & Mirenda, P. (2002a). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 14–24.
- Katz, J., & Mirenda, P. (2002b). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 25–34.
- Kauffman, J. M. (1997). *Characteristics of emotional and behavioral difficulties of children and youth*. (A. Castel Davis, Ed.) (6ème). New Jersey: Prentice-Hall.
- Kauffman, J. M. (1999). Comments on social development research in EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(3), 189–191.
- Kauffman, J. M. (2013). Labeling and categorizing children and youth with emotional and behavioural disorders in the USA: Current practices and conceptual problems. In T. Cole, H. Daniels, & J. Visser (Eds.), *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties* (pp. 15–21). New York, NY: Routledge.
- Kauffman, J. M., Bantz, J., & McCullough, J. (2002). Separate and better: A special public school class for students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 10(3), 149–170.
- Kauffman, J. M., Landrum, T. J., Mock, D. R., Sayeski, B., & Sayeski, K. L. (2005). Diverse knowledge and skills require a diversity of instructional groups: A position statement. *Remedial and Special Education*, 26(1), 2–6.
- Kauffman, J. M., Mock, D. R., & Simpson, R. L. (2007). Problems related to underservice of students with emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 33(1), 43–57.
- Kautonen, T., van Gelderen, M., & Fink, M. (2015). Robustness of the theory of planned behavior in predicting entrepreneurial intentions and actions. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 39(3), 655–674.
- Kelley, H. H. (1967). *Attribution theory in social psychology*. *Nebraska symposium on motivation*. University of Nebraska Press. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1968-13540-001>
- Kelley, H. H., & Michela, J. L. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457–501.
- Keogh, J., Dole, S., & Hudson, E. (2006). Supervisor or mentor? Questioning the quality of pre-service teacher practicum experiences. In *Australian Association for Research in Education [AARE] 2006 International Education Research Conference* (pp. 1–15). AARE Inc, 2006.
- Kher, N., Lacina-Gifford, L. J., & Yandell, S. (2000). *Preservice Teachers' Knowledge of Effective Classroom Management Strategies: Defiant Behavior*. Annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.
- Khoury-Kassabri, M. (2012). The relationship between teacher self-efficacy and violence toward students as mediated by teacher's attitude. *Social Work Research*, 36(2), 127–139.
- Killoran, I., Woronko, D., & Zaretsky, H. (2014). Exploring preservice teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 427–442.
- Kimura, Y. (2010). Expressing emotions in teaching: Inducement, suppression, and disclosure as caring profession. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 5, 63–78.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43.
- Kleinsasser, R. C. (2014). Teacher efficacy in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 168–179.
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2nd ed.). London, UK: Routledge.

- Klopfer, K. M. (2014). *Pre-Service Teacher Education and Classroom Management: An Evaluation of EDU5572*. University of Toronto.
- Knoblauch, D., & Woolfolk Hoy, A. (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166–179.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, 77(Pt. 1), 229–43.
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2004). Perceived seriousness of pupils' undesirable behaviours : The student teachers' perspective. *Educational Psychology*, 24(1), 109–120.
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42(1), 79–89.
- Kokkinos, C. M., & Stavropoulos, G. (2014). Burning out during the practicum: the case of teacher trainees. *Educational Psychology*, (November), 1–21.
- Kokkinos, C. M., Stavropoulos, G., & Davazoglou, A. (2016). Development of an instrument measuring student teachers' perceived stressors about the practicum. *Teacher Development*, 20(2), 275–293.
- Kristjansson, A. L., Sigfusdottir, I. D., Frost, S. S., & James, J. E. (2013). Adolescent caffeine consumption and self-reported violence and conduct disorder. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(7), 1053–1062.
- Kronenberg, B., Besse, A.-M., Lischer, R., Delamadeleine, Y., Moulin, J.-P., Baumberger, B., ... Martin, D. (2007). *Projet COMOF: étude de l'offre en pédagogie spécialisée dans les cantons latins*. Vaud, Suisse.
- Kutash, K., Duchnowski, A. J., Sumi, W. C., Rudo, Z., & Harris, K. M. (2002). A school, family, and community collaborative program for children who have emotional disturbances. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(2), 99–107.
- Lafortune, L., Doudin, P.-A., & Curchod-Ruedi, D. (2010). Inclusion et intégration vers une équité sociopédagogique. *Cahiers Du Cerfee-Sciences de L'éducation, Pédagogie, Formation*, 27–28, 187–205.
- Lagacé, L., & Lamarre, J. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire: comprendre, prévenir, intervenir*. Québec: Conseil Supérieur d'Éducation.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3–18.
- Landrum, T. J., Tankersley, M., & Kauffman, J. M. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders ? *The Journal of Special Education*, 37(3), 148–156.
- Laugaa, D., & Bruchon-Schweitzer, M. (2005). L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 34(4), 2–17.
- Lawes, S. (2010). La formation initiale des enseignants en europe : vers une compréhension et des principes en commun. In G. Baillat, D. Niclot, & D. Ulma (Eds.), *La formation des enseignants en Europe: approche comparative* (pp. 69–78). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York, NY: Springer.
- Le grand conseil du Canton de Vaud. (2007). *LOI 419.11 sur la Haute école pédagogique (LHEP)*. Lausanne.
- Lens, W., & Neves de Jesus, S. (1999). A psychosocial interpretation of teacher stress and burnout. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. (pp. 192–201). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Levins, T., Bornholt, L., & Lennon, B. (2005). Teachers' experience, attitudes, feelings and behavioural intentions towards children with special educational needs. *Social Psychology of Education*, 8(3), 329–343.
- Lewin, L. M., Davis, B., & Hops, H. (1999). Childhood social predictors of adolescent antisocial behavior: gender differences in predictive accuracy and efficacy. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(4), 277–292. R
- Leyens, J.-P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Liège, Belgique: Pierre Mardaga.
- Liesen, C., & Luder, R. (2011). Forschungsstand zur integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. *Schweizerische Zeitschrift Für Heilpädagogik*, 17(8), 11–18.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *The British Journal of Educational Psychology*, 77(Pt 1), 1–24.

- Liu, Y., Li, X., Chen, L., & Qu, Z. (2015). Perceived positive teacher-student relationship as a protective factor for Chinese left-behind children's emotional and behavioural adjustment. *International Journal of Psychology, 50*(5), 354–362.
- Lloyd, G., Stead, J., & Kendrick, A. (2003). Joined-up approaches to prevent school exclusion. *Emotional and Behavioural Difficulties, 8*(1), 77–91.
- Lopes, J. A. (2013). International Perspectives in EBD: Critical Issues. In P. Garner, K. James & E. Julian (Eds.), *The SAGE Handbook of Emotional and Behavioral Difficulties* (pp. 9–19). London: SAGE Publications.
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classroom? A four country of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(1).
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Luiselli, J. K., Putnam, R. F., Handler, M. W., & Feinberg, A. B. (2005). Whole-school positive behaviour support: effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology, 25*(2–3), 183–198.
- Lüke, T., & Grosche, M. (2016). Einstellungen zum Inklusiven Schulsystem (EZIS). Lizenziert unter CC-BY-SA.
- Lynn, S. K. (2009). The Winding Path: Understanding the Career Cycle of Teachers. *The Clearing House, 75*(4), 179–182.
- Maag, J. W. (2005). Social skills training for youth with emotional and behavioral disorders and learning disabilities: Problems, conclusions, and suggestions. *Exceptionality: A Special Education Journal, 13*(3), 155–172.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education, 29*, 46–52.
- Macrae, C. N., & Miles, L. K. (2012). Revisiting the sovereignty of social cognition: Finally some action. In S. T. Fiske & C. N. Macrae (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Cognition* (pp. 1–11). London, UK: SAGE Publications.
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teacher's multidimensional attitudes towards inclusive education. *International Journal of Special Education, 23*(1), 82–92.
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 526–534.
- Marcotte, J., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2008). L'ajustement situationnel et personnel des jeunes adultes émergents ayant présenté des problèmes de comportement extériorisés au secondaire. *Revue Des Sciences de L'éducation, 34*(1), 141.
- Margraf, H., & Pinquart, M. (2015). Attainment of developmental tasks in emotionally and behaviourally disturbed adolescents across regular vs. special schools: A four-group comparison. *European Journal of Special Needs Education, 30*(3), 351–366.
- Maroco, J., & Tecedreiro, M. (2009). Inventário de Burnout de Maslach para estudantes Portugueses. *Psicologia, Saude e Doenças, 10*(2), 227–235. Retrieved from <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/psd/v10n2/v10n2a06.pdf>
- Martin, N. K., Sass, D. A., & Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 546–559.
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2015). Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy. *European Journal of Teacher Education, 38*(2), 263–279.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior, 5*(9), 16–22.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions and intervention. *Current Directions in Psychological Science, 12*(5), 189–192.
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology, 7*(1), 63–74.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2*, 99–113.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2011). *Burnout: Le syndrome d'épuisement professionnel*. Paris: Editions des Arènes.

- Maslach, C., Leiter, M. P., & Schaufeli, W. B. (2009). Measuring Burnout. In S. Cartwright & C. L. Cooper (Eds.), *The Oxford Handbook of Organizational Well-Being* (pp. 86–108). New York: Oxford University Press.
- Massé, L. (2010). Stratégies d'enseignement pour une classe inclusive. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2e ed., pp. 351–379). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2e Ed.) (2014). *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention*. (L. Tousignant, Ed.). Québec: Gaëtan Morin Editeur.
- Matthys, W., & Lochman, J. E. (2016). *Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder in Childhood* (2nd ed.). Malden, MA: John Wiley and sons, Ltd.
- Mavropoulou, S., & Padeliadu, S. (2010). Teachers' causal attributions for behaviour problems in relation to perceptions of control. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 22(2), 191–202.
- Mazé, C., & Verliac, J.-F. (2013). Stress et stratégies de coping d'étudiants en première année universitaire : rôles distinctifs de facteurs transactionnels et dispositionnels. *Psychologie Française*, 58(2), 89–105.
- McAra, L. (2004). *Truancy, School exclusion and substance misuse*. Edinburgh: Centre for Law and Society, The University of Edinburgh.
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., O'Donnell, M., & Melendres, L. T. (2009). The relation of elementary teachers' experience, stress, and coping resources to burnout symptoms. *The Elementary School Journal*, 109(3), 282–300.
- McCormick, J., & Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 278–293.
- Medway, F. J. (1979). Causal attributions for school-related problems: teacher perceptions and teacher feedback. *Journal of Educational Psychology*, 71(6), 809–18.
- Meijer, C. J. W., & Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, 22(3), 378–385.
- Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité. *Les Cahiers Dynamiques*, 43(1), 4.
- Mesquita, B., Marinetti, C., & Delvaux, E. (2012). The social psychology of emotions. In S. T. Fiske & C. N. Macrae (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Cognition* (pp. 290–310). London, UK: SAGE Publications.
- Moignard, B. (2015). Des élèves comme les autres : les élèves exclus temporairement en France. In C. Beaumont, B. Galand, & S. Lucia (Eds.), *Les violences en milieu scolaire : définir, prévenir et réagir*, (pp. 175–197). Laval, QB: Presses Universitaires de Laval.
- Montgomery, C., Demers, S., & Morin, Y. (2010). Le stress, les stratégies d'adaptation et l'épuisement professionnel chez les stagiaires francophones en enseignement primaire et secondaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 33(4), 761–802.
- Montgomery, C., Morin, Y., & Demers, S. (2010). Le stress, les stratégies d'adaptation, le locus de contrôle et l'épuisement professionnel chez les professeurs universitaires francophones. *Canadian Journal of Higher Education*, 40(1), 69–99.
- Mooij, T., & Smeets, E. (2009). Towards systemic support of pupils with emotional and behavioural disorders. *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 597–616.
- Morlaix, S., & Suchaut, B. (2014). The social, educational and cognitive factors of success in the first year of university: A case study. *International Revue of Education*, 60, 841–862.
- Müller, C. M. (2010). Negative peer influence in special needs classes – a risk for students with problem behaviour? *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 431–444.
- Munby, H. (1982). The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. *Educational Science*, 11, 201–225.
- Muwana, F. C., & Ostrosky, M. M. (2013). Factors related to pre-service teachers' attitudes towards inclusion: A case for Zambia. *International Journal of Inclusive Education*, 3116(April 2014), 1–20.
- Najaka, S. S., Gottfredson, D. C., & Wilson, D. B. (2001). A meta-analytic inquiry into the relationship between selected risk factors and problem behavior. *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 2(4), 257–71.
- Näring, G., Briët, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand–control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress*, 20(4), 303–315.

- Näring, G., Vlerick, P., & Van de Ven, B. (2012). Emotion work and emotional exhaustion in teachers: the job and individual perspective. *Educational Studies*, 38(1), 63–72.
- Neumann, Y., Finaly-Neumann, E., & Reichel, A. (1990). Determinants and consequences of students' burnout in universities. *The Journal of Higher Education*, 61(1), 20–31.
- Niclot, D. (2010). Modèle d'enseignants et enseignants modèles pour l'Union européenne du futur. In G. Baillat, D. Niclot, & D. Ulma (Eds.), *La formation des enseignants en Europe: approche comparative* (pp. 33–52). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Noordermeer, S. D. S., Luman, M., & Oosterlaan, J. (2016). A systematic review and meta-analysis of neuroimaging in Oppositional Defiant Disorder (ODD) and Conduct Disorder (CD) taking Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) into account. *Neuropsychology Review*, 26(1), 44–72.
- Norwich, B., & Lewis, A. (2007). How specialized is teaching children with disabilities and difficulties? *Journal of Curriculum Studies*, 39(2), 127–150. h
- O'Neill, S. C., & Stephenson, J. (2011). The measurement of classroom management self-efficacy: a review of measurement instrument development and influences. *Educational Psychology*, 31(3), 261–299.
- O'Neill, S., & Stephenson, J. (2012). Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence? *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1131–1143.
- O'Toole, C., & Burke, N. (2013). Ready, willing and able? Attitudes and concerns in relation to inclusion amongst a cohort of Irish pre-service teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 239–253.
- OCDE. (2000). *Besoins éducatifs particuliers: statistiques et indicateurs, enseignement et compétences*. Paris, France.
- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France.
- OCDE. (2007). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*. Paris, France.
- OCDE. (2011). *Regards sur l'éducation 2011: Les indicateurs de l'OCDE*. Paris, France.
- OCDE. (2014a). *Indicateurs de l'éducation à la loupe: quel âge ont les enseignants?* Paris, France.
- OCDE. (2014b). *Regards sur l'éducation: Les indicateurs de l'OCDE*. Paris, France.
- OFS. (2012). *CIM-10-GM 2012* (Vol. 1). Neuchâtel, Suisse.
- OFS. (2014a). *Statistique de l'éducation 2013*. Neuchâtel, Suisse.
- OFS. (2014b). *Travail et santé. Résultats de l'enquête suisse sur la santé 2012*. Neuchâtel, Suisse.
- OFS. (2015a). *Étudiants des hautes écoles spécialisées et des hautes écoles pédagogiques*. Neuchâtel, Suisse.
- OFS. (2015b). *Les personnes diplômées des hautes écoles sur le marché du travail Premiers résultats de l'enquête longitudinale 2013*. Neuchâtel, Suisse.
- OFS. (2016). *Elèves et étudiants: Tableaux de base 2015/16*. Neuchâtel, Suisse: Retrieved from <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/ecole-obligatoire.assetdetail.2242883.html>
- OFS. (2017a). *Ecole obligatoire*. Neuchâtel, Suisse. Retrieved from <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/ecole-obligatoire.html>
- OFS. (2017b). *Rapport statistique sur l'intégration de la - population issue de la migration*. Neuchâtel, Suisse.
- OFSP. (2015). *Santé psychique en Suisse: état des lieux et champs d'action. Rapport sur mandat du Dialogue Politique nationale de la santé*. Berne, Suisse.
- Oldfield, J., Hebron, J., & Humphrey, N. (2016). The role of school level protective factors in overcoming cumulative risk for behavior difficulties in children with special educational needs and disabilities. *Psychology in the Schools*, 53(8), 831–847.
- Oliva Costa, E., Santos, A., Abreu Santos, A., Melo, E., & Andrade, T. (2012). Burnout syndrome and associated factors among medical students: A cross-sectional study. *Clinics*, 67(6), 573–579.
- Olwage, D., & Mostert, K. (2014). Predictors of student burnout and engagement among university students. *Journal of Psychology in Africa*, 24(4), 342–350.
- OMS. (2008). *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes* (10e ed.). Genève, Suisse: Bibliothèque de l'OMS. Retrieved from <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2008/fr>
- OMS. (2011). *Rapport mondial sur le handicap*. Genève, Suisse. Retrieved from http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/fr/

- Pagé, P. (1998). Où en est la cognition sociale ? Sociogenèse et sélection ontogénétique des pensées sociales. *Psychologie Canadienne*, 42(3), 185–199.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Palmer, R. H. C., Bidwell, L. C., Heath, A. C., Brick, L. A., Madden, P. A. F., & Knopik, V. S. (2016). Effects of maternal smoking during pregnancy on offspring externalizing problems: Contextual effects in a sample of female twins. *Behavior Genetics*, 46(3), 403–415.
- Panayiotopoulos, C., & Kerfoot, M. (2007). Early intervention and prevention for children excluded from primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 11(1), 59–80.
- Papastylianou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education*, 12(3), 295–314.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231–242.
- Passiatore, Y., Grimaldi Capitello, T., De Stasio, S., Millionini, M., Gentile, S., & Fiorilli, C. (2017). Children's mathematics and verbal self-concepts and externalizing behaviors: The moderating role of peer rejection at school. *Frontiers in Psychology*, 8(November), 1912.
- Peebles, J. L., & Mendaglio, S. (2014). The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1321–1336.
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in Education: comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125–135.
- Pelgrims Ducrey, G., & Doudin, P.-A. (2000). La discrimination des garçons: Biais dans le processus de réorientations scolaire. *Psychoscope*, 5, 11–15.
- Pelletier, M.-A. (2015). La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts? *Éducation et Francophonie*, 43(2), 201.
- Périsset Bagnoud, D., & Pagnossin, E. (2006). Les formations d'enseignants : héritages et défis. *Formation et Pratiques D'enseignement En Questions*, 5, 5–12.
- Périsset Bagnoud, D., & Ruppen, P. (2006). Du recrutement actuel des futurs enseignantes et enseignants : profil sociologique des étudiantes et des étudiants de la HEP-VS (2001-2005). *Formation et Pratiques D'enseignement En Questions*, 5, 115–132.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue Des Sciences de l'Éducation*, 19(1), 59–76.
- Perrenoud, P. (1998). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratique. In M. Tardif, C. Lessard, & C. Gauthier (Eds.), *Formation des maîtres et contextes sociaux*. (pp. 153–199). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In P. Lhez, D. Millet, & B. Séguier (Eds.), *Alternance et complexité en formation* (pp. 10–27). Paris, France: Editions Seli Arslan.
- Pfützner-Eden, F. (2015). *Evaluation of a teacher preparation program using the development of teacher self-efficacy as an outcome - a longitudinal study*. Freien Universität Berlin.
- Pfützner-Eden, F. (2016). I feel less confident so I quit? Do true changes in teacher self-efficacy predict changes in preservice teachers' intention to quit their teaching degree? *Teaching and Teacher Education*, 55, 240–254.
- Pharand, J. (2013). Des manifestations à la compréhension des émotions en contexte d'enseignement au primaire. In J. Pharand & M. Doucet (Eds.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent! Enseignement, apprentissage et accompagnement* (pp. 35–57). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 56(3), 345–365.
- Poliquin-Verville, H., & Royer, E. (1992). *Les troubles du comportement: état des connaissances et perspectives d'intervention*. Québec.
- Pomaki, G., DeLongis, A., Frey, D., Short, K., & Woehrlé, T. (2010). When the going gets tough: Direct, buffering and indirect effects of social support on turnover intention. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1340–1346.
- Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2002). Métaémotion et intégration scolaire. In L. Lafortune & P. Mongeau (Eds.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp. 7–28). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Portnoy, J., Chen, F. R., & Raine, A. (2013). Biological protective factors for antisocial and criminal behavior. *Journal of Criminal Justice, 41*(5), 292–299.
- Poulou, M. (2005). Perceptions of students with emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties, 10*(March 2015), 137–160.
- Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education, 30*(1), 91–110.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2000a). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *The British Journal of Educational Psychology, 70 Pt 4*, 559–81.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2000b). Teachers' perceptions of students with emotional and behavioural difficulties: severity and prevalence. *European Journal of Special Education, 15*(2), 171–187.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2001). The role of vignettes in the research of emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties, 6*(1), 50–62.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties: A model of decision-making. *British Educational Research Journal, 28*(1), 111–138.
- Prather-Jones, B. (2010). "Some people aren't cut out for it": The role of personality factors in the careers of teachers of students with EBD. *Remedial and Special Education, 32*(3), 179–191.
- Pratkanis, A. R., & Greenwald, A. G. (1989). A sociocognitive model of attitude structure and function. *Advances in Experimental Social Psychology, 22*, 245–285.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation Et Francophonie, 39*(2), 6.
- Rakap, S., Cig, O., & Parlak-Rakap, A. (2017). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs, 17*(2), 98-109.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education, 25*(1), 59–75.
- Ramel, S. (2016). *Intervention de la pensée représentative de futurs enseignant-e-s dans leurs prises de position envers l'intégration scolaire*. Université de Lausanne.
- Ramel, S., & Benoit, V. (2011). Intégration et inclusion scolaires: 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, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Ramel, S., & Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et Pratiques D'enseignement En Questions, 9*, 47–75.
- Raubenheimer, J. (2004). An item selection procedure to maximise scale reliability and validity. *SA Journal of Industrial Psychology, 30*(4), 59–64.
- Razer, M., Friedman, V. J., & Warshofsky, B. (2013). Schools as agents of social exclusion and inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 17*(11), 1152–1170.
- Reeve, J. (2012). *Psychologie de la motivation et des émotions*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Reid, R., Gonzalez, J. E., Nordness, P. D., Trout, A., & Epstein, M. H. (2004). A meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioral disturbance. *The Journal of Special Education, 38*(3), 130–143.
- Rescorla, L. A., Achenbach, T., Ivanova, M. Y., Dumenci, L., Almqvist, F., Bilenberg, N., ... Verhulst, F. (2007). Behavioral and emotional problems reported by parents of children ages 6 to 16 in 31 societies. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 15*(3), 130–142.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction, 20*(1), 30–46.
- Reupert, A., & Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education, 26*(6), 1261–1268.
- Rice, E. H., Merves, E., & Srsic, A. (2008). Perceptions of gender differences in the expression of emotional and behavioral disabilities. *Education and Treatment of Children, 31*(4), 549–565.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*. Sainte Foy, Québec: Presses de l'Université Laval.

- Robinson, M. D., Watkins, E. R., & Harmon-Jones, E. (2013). Cognition and emotion: An introduction. In M. D. Robinson, E. R. Watkins, & E. Harmon-Jones (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 3–16). New York, NY: The Guilford Press.
- Robotham, D., & Julian, C. (2006). Stress and the higher education student: a critical review of the literature. *Journal of Further and Higher Education, 30*(2), 107–117.
- Romero-Contreras, S., Garcia-Cedillo, I., Forlin, C., & Lomeli-Hernandez, K. A. (2013). Preparing teachers for inclusion in Mexico: How effective is this process? *Journal of Education for Teaching, 39*(5), 509–522.
- Romi, S., Lewis, R., Roache, J., & Riley, P. (2011). The impact of teachers' aggressive management techniques on students' attitudes to schoolwork. *The Journal of Educational Research, 104*(4), 231–240.
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education, 21*(1), 85–105.
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In M. Rosenberg, C. I. Hovland, W. J. McGuire, R. P. Abelson, & J. W. Brehm (Eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (pp. 1–15). New Haven, CT: Yale University Press.
- Roskam, I., Stiévenart, M., Meunier, J.-C., Van de Moortele, G., Kinoo, P., & Nassogne, M.-C. (2010). Comment les parents, les enseignants et les cliniciens évaluent les troubles du comportement externalisé du jeune enfant? Étude de la variabilité des jugements évaluatifs et de son impact sur le développement de l'enfant. *Pratiques Psychologiques, 16*(4), 389–401.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. *Advances in Experimental Social Psychology, 10*, 181–239.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, *80*(609). Retrieved from <http://www.soc.iastate.edu/Sapp/soc512Rotter.pdf>
- Royer, É. (1999). Understanding emotional and behavioural difficulties: A Canadian perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties, 4*(1), 28–35.
- Ryan, J. B., Pierce, C. D., & Mooney, P. (2008). Evidence-based teaching strategies for students with EBD. *Beyond Behavior, 17*(3), 22–29.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, NY: The Guilford Press.
- Şahin, D. (2014). Burnout in prospective elementary school teachers: Is it related to reasons for choosing the elementary school teaching major, beliefs about the teaching career and satisfaction with the choice? *Educational Research and Reviews, 9*(4), 110–117.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martinez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress, and Coping, 23*(1), 53–70.
- Samek, D. R., Elkins, I. J., Keyes, M. A., Iacono, W. G., & McGue, M. (2016). High school sports involvement diminishes the association between childhood conduct disorder and adult antisocial behavior. *Journal of Adolescent Health, 57*(1), 107–112.
- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: a path analysis model. *Teaching and Teacher Education, 18*(8), 1007–1021.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs, 1*(November), 51–68.
- Schachar, R. (2014). Genetics of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Recent updates and future prospects. *Current Developmental Disorders Reports, 1*(1), 41–49.
- Schadron, G. (1997). La conscience des processus cognitifs dans le jugement social. In J.-P. Leyens & J.-L. Beauvois (Eds.), *L'ère de la cognition* (pp. 159–172). Grenoble, France: Presses Universitaires de Grenoble (PUG).
- Schaubman, A., Stetson, E., & Plog, A. (2011). Reducing teacher stress by implementing collaborative problem solving in a school setting. *School Social Work Journal, 35*(2), 72–93.
- Schaufeli, W. B. (2003). Past performance and future perspectives of burnout research. *SA Journal of Industrial Psychology, 29*(4), 1–15.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior, 25*(3), 293–315.

- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds.), *The handbook of work and health psychology* (pp. 383–425). West Sussex, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204–220.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and Burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.
- Schlomer, G. L., Bauman, S., & Card, N. A. (2010). Best practices for missing data management in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 57(1), 1–10.
- Schuler, D., Tuch, A., Buscher, N., & Camenzind, P. (2016). *La santé psychique en Suisse. Monitoring 2016 (Obsan Rapport 72)*. Neuchâtel, Suisse.
- Schumacher, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to SEM*. New Jersey, NJ: Mahwah.
- Schürch, V., & Doudin, P.-A. (2017). L'inclusion d'élèves présentant des difficultés de comportement. Analyse des définitions, des attributions causales et des interventions d'enseignantes. In L. Gremio, S. Ramel, V. Angelucci, & J.-C. Kalubi (Eds.), *Vers une école inclusive: Regards croisés sur les défis actuels* (pp. 81–95). Ottawa, Canada: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Schutte, N., Toppinen, S., Kalimo, R., & Schaufeli, W. B. (2000). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) across occupational groups and nations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 53–66.
- Schwarzer, R., & Greenglass, E. (1999). Teacher burnout from a social-cognitive perspective: A theoretical position paper. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. (pp. 238–246). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Scott, T. M., Alter, P. J., & Hirn, R. G. (2011). An examination of typical classroom context and instruction for students with and without behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 34(4), 619–641.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59–74.
- Service d'orientation et carrières. (2016). À VOS MARQUES! Guide d'introduction aux études universitaires. UNIL, Lausanne, CH. Retrieved from http://www.unil.ch/reussir/files/live/sites/reussir/files/pdf/A_vos_marques_2016.pdf
- Shapiro, E. S., Miller, D. N., Sawka, K., Gardill, M. C., & Handler, M. W. (1999). Facilitating the inclusion of students with EBD into General Education Classrooms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(2), 83–93.
- Shapiro, S. K., & Garfinkel, B. D. (1986). The occurrence of behavior disorders in children: The interdependence of attention deficit disorder and conduct disorder. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25(6), 809–819.
- Sharma, U., & Jacobs, K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13–23.
- Sharma, U., Moore, D., & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asian-Pacific Journal of Education*, 37(3), 319–331.
- Sharma, U., Shaikat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 97–105.
- Sharma, U., Simi, J., & Forlin, C. (2015). Preparedness of pre-service teachers for inclusive education in the Solomon Islands. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5), 6.
- Sharma, U., & Sokal, L. (2015). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: An international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 276–284.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455–498.
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532.
- Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C. C., & Luszczynska, A. (2015). Associations between job burnout and self-efficacy: A meta-analysis. *Anxiety, Stress, & Coping*, 5806(July), 1–39.

- Short, N., & Bullock, M. (2013). Perspectives on select field-based experiences for pre-service teachers of students with emotional and behavioural disorders. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 18(4), 396–407.
- Silverman, M. M., Meyer, P. M., Sloane, F., & Raffel, M. (1997). The Big Ten Student Suicide Study: A 10-year study of suicides on Midwestern. *Suicide & Life-Threatening Behavior*, 27(3).
- Simpson, R. L. (2004). Inclusion of students with behavior disorders in general education settings: Research and measurement issues. *Behavioral Disorders*, 30(1), 19–31.
- Singh, G. K., Kenney, M. K., Ghandour, R. M., Kogan, M. D., & Lu, M. C. (2013). Mental health outcomes in US children and adolescents born prematurely or with low birthweight. *Depression Research and Treatment*, 7–18.
- Sivri, H., & Balci, E. (2015). Pre-service teachers' classroom management self-efficacy beliefs. *International Journal of Educational Sciences*, 7(4), 37–50.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7, 1785–1799.
- Skiba, R. J., & Karega Rausch, M. (2006). Zero tolerance, suspension, and expulsion: Questions of equity and effectiveness. In C. M. Everston & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* (pp. 1063–1089). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sniechotta, F. F., Presseau, J., & Araújo-Soares, V. (2014). Time to retire the theory of planned behaviour. *Health Psychology Review*, 8(1), 1–7.
- Sokal, L., Woloshyn, D., & Funk-Unrau, S. (2013). How important is practicum to pre-service teacher development for inclusive teaching? Effects on efficacy in classroom management. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(2).
- Soles, T., Bloom, E. L., Heath, N. L., & Karagiannakis, A. (2008). An exploration of teachers' current perceptions of children with emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(4), 275–290.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1994). Teachers' thinking about difficult-to-teach students. *The Journal of Educational Research*, 88(1), 44–51.
- Sørli, M.-A., & Torsheim, T. (2011). Multilevel analysis of the relationship between teacher collective efficacy and problem behaviour in school. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 175–191.
- Sosu, E. M., Mtika, P., & Colucci-Gray, L. (2010). Does initial teacher education make a difference? The impact of teacher preparation on student teachers' attitudes towards educational inclusion. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 36(4), 389–405.
- Specht, J., Mcghe-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T., ... Cloutier, S. (2016). Teaching in inclusive classrooms: efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 3116(January), 1–15.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457–477.
- Spitz, E., Costantini, M.-L., & Baumann, M. (2007). Détresse psychologique et stratégies de coping des étudiants en première année universitaire. *Revue Francophone Du Stress et Du Trauma*, 7(3), 217–225.
- Stanovich, P. J., & Jordan, A. (2002). Preparing general educators to teach in inclusive classrooms: Some food for thought. *The Teacher Educator*, 37(3), 173–185.
- Statistique Vaud. (2014). Enseignement spécialisé: des prestations en réponse à des besoins particuliers. *Numerus: Courrier Statistique*, 31(4), 3–5.
- Statistique Vaud. (2016). *Annuaire Statistique du Canton de Vaud 2016*. Lausanne, CH.
- Statistique Vaud. (2017). Elèves de la scolarité obligatoire, enseignement public, Vaud, 1997-2015. Lausanne, Vaud. Retrieved from <http://www.scris.vd.ch/Default.aspx?DocID=5351&DomId=2612>
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204–219.
- Stéphan, P., Adamkiewicz, B., Bolognini, M., Plancherel, B., Page, M., Bernard, M., & Halfon, O. (2006). Caractéristiques psychosociales d'adolescents souffrant de troubles du comportement. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 54(3), 175–182.
- Stern, G. G. (1966). Myth and reality in the american college. *AAUP Bulletin*, 52(8), 408–414.

- Stoutjesdijk, R., Scholte, E. M., & Swaab, H. (2012). Special needs characteristics of children with emotional and behavioral disorders that affect inclusion in regular education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(2), 92–104.
- Strenna, L., Chahraoui, K., & Réveillère, C. (2014). Tracas quotidiens des étudiants de première année de grandes écoles : liens avec la santé mentale perçue et la qualité de vie. *Annales Médico-Psychologiques, Revue Psychiatrique*, 172(5), 369–375.
- Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide Positive Behavior Supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1–2), 23–50.
- Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 213–225.
- Sutherland, K. S., & Oswald, D. P. (2005). The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Transactional processes. *Journal of Child and Family Studies*, 14(1), 1–14.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory Into Practice*, 48(2), 130–137.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching : A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
- Sutton, S. (2002). Health behavior : Psychosocial theories. *Social Cognition*, 6499–6506.
- Swain, K. D., Wordiness, P. D., Lead, E. M., Nordness, P. D., & Leader-Janssen, E. M. (2012). Changes in preservice teacher attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(2), 75–81.
- Swider, B. W., & Zimmerman, R. D. (2010). Born to burnout: A meta-analytic path model of personality, job burnout, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 487–506.
- Swinson, J., Woof, C., & Melling, R. (2003). Including emotional and behavioural difficulties pupils in a mainstream comprehensive: A study of the behaviour of pupils and classes. *Educational Psychology in Practice*, 19(1), 65–75.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (5e ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Talati, A., Odgerel, Z., Wickramaratne, P. J., & Weissman, M. M. (2016). Brain derived neurotrophic factor moderates associations between maternal smoking during pregnancy and offspring behavioral disorders. *Psychiatry Research*, 245, 387–391.
- Tardif, M. (1993). *Les fondements de l'éducation contemporaine et le conflit des rationalités*. Montréal, Québec: Université de Montréal.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Teplin, L. A., Abram, K. M., McClelland, G. M., Dulcan, M. K., Mericle, A. A., HN, S., ... TPM, U. (2002). Psychiatric Disorders in Youth in Juvenile Detention. *Archives of General Psychiatry*, 59(12), 1133.
- Thapar, A., Harrington, R., & McGuffin, P. (2013). Examining the comorbidity of ADHD-related behaviours and conduct problems using a twin study design. *The British Journal of Psychiatry*, 179(3), 224–229.
- Thaver, T., & Lim, L. (2012). Attitudes of pre-service mainstream teachers in Singapore towards people with disabilities and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 1–15.
- Therriault, G., Harvey, L., & Jonnaert, P. (2010). Croyances épistémologiques de futurs enseignants du secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 1–30.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1918). *The Polish peasant in Europe and America: Monograph of an immigrant group*. University of Chicago Press.
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion: une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Armand Colin-Le Français Aujourd'hui*, 1(152), 19–27.
- Tièche Christinat, C., de Chambrier, A.-F., & Angelucci, V. (2015). La direction, relais indispensable entre le dispositif d'accrochage et l'établissement scolaire. *Educação, Sociedade & Culturas*, 45, 143–160.

- Timmermans, M., Van Lier, P. A. C., & Koot, H. M. (2008). Which forms of child/adolescent externalizing behaviors account for late adolescent risky sexual behavior and substance use? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 49(4), 386–394.
- Timošćuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1563–1570.
- Toppinen-Tanner, S. (2011). Process of burnout: structure, antecedents, and consequences. *People and Work. Research reports 93* (Vol. 34). Helsinki, Finland.
- Tremblay, R. E., Pihl, R. O., Vitaro, F., & Dobkin, P. L. (1994). Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior. *Archives of General Psychiatry*, 51, 732–739.
- Truchot, D. (2004). *Epuisement professionnel et burnout: concepts, modèles, interventions*. Paris, France: Dunod.
- Truchot, D. (2008). *Le burnout des étudiants de médecine*. Champagne-Ardenne, France.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Tschopp, G., & Stierli, E. (2016). Récit de soi et d'autrui pour accompagner la formation des futur-e-s enseignant-e-s. In G. Tschopp & M.-C. Bernard (Eds.), *Actes du Panel "L'appel biographique"(Groupe ASIHVIF): Pratiques du Récit de Vie en Formation Articulées à des Questions d'Accompagnement* (pp. 23–35). Laval, Canada: CRIRES.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Piquero, A. R., Lösel, F., DeLisi, M., & Murray, J. (2016). Intelligence as a protective factor against offending: A meta-analytic review of prospective longitudinal studies. *Journal of Criminal Justice*, 45, 4–18.
- Tulley, M., & Chiu, L. H. (1995). Student teachers and classroom discipline. *The Journal of Educational Research*, 88(3), 164–171.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgement under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185(4157), 1124–1131.
- U. S. Department of Education. (2016). Percentage distribution of students 6 to 21 years old served under Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), Part B, by educational environment and type of disability: Selected years, fall 1989 through fall 2013. Retrieved from https://nces.ed.gov/programs/digest/d15/tables/dt15_204.60.asp?referrer=report
- U.S. Department of Education. (2004). *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*.
- U.S. Department of Education. (2006). Assistance to States for the Education of Children With Disabilities and Preschool Grants for Children With Disabilities; Final Rule. *Federal Register*, 34 CFR Parts 300 and 301, 71(156), 1–307. Retrieved from <http://idea.ed.gov/explore/view/p/,root,regs>,
- U.S. Department of Education. (2016). IDEA Section 618 Data Products: Static Tables. Retrieved from <http://www2.ed.gov/programs/osepidea/618-data/static-tables/index.html>
- Ullman, J. B. (2006). Structural equation modeling: Reviewing the basics and moving forward. *Journal of Personality Assessment*, 87(1), 35–50.
- Underwood, K. (2012). A case study of exclusion on the basis of behaviour (and experiences of migration and racialisation). *International Journal of Inclusive Education*, 16(3), 313–329.
- Underwood, L. A., & Washington, A. (2016). Mental Illness and Juvenile Offenders. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(2), 1–14.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Salamanque, Espagne: Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All*. Paris, France.
- UNESCO. (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion: Assurer l'accès à « l'Éducation Pour Tous »*. Paris, France.
- Valkenburg, P. M. (2015). The limited informativeness of meta-analyses of media effects. *Perspectives on Psychological Science*, 10(5), 680–682.

- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 30(4), 662–680.
- Van Bergen, P., Graham, L. J., Sweller, N., & Dodd, H. F. (2014). The psychology of containment: (mis)representing emotional and behavioural difficulties in Australian schools. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(1), 64–81.
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(1), 91–108.
- Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365–375.
- Van Laarhoven, T. R., Munk, D. D., Lynch, K., Bosma, J., & Rouse, J. (2007). A model for preparing special and general education preservice teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 440–455.
- Vanderbilt-Adriance, E., Shaw, D. S., Brennan, L. M., Dishion, T. J., Gardner, F., & Wilson, M. N. (2016). Protective factors in the development of early child conduct problems. *Family Relationships*, 64(1), 64–79.
- Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveaux, C. (2007). Du principe d’alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants: un état de la question. In F. Merhan, C. Ronveaux, & S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en Formation* (pp. 7–45). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Vanhulle, S., Mottier Lopez, L., & Deum, M. (2007). La co-construction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l’alternance: quels indicateurs? In F. Merhan, C. Ronveaux, & S. Vanhulle (Eds.), *Raisons éducatives* (pp. 241–257). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Varcoe, L., & Boyle, C. (2014). Pre-service primary teachers’ attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, 34(3), 323–337.
- Västfjäll, D., & Slovic, P. (2013). Cognition and emotion in judgement and decision making. In M. D. Robinson, E. R. Watkins, & E. Harmon-Jones (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 252–271). New York, NY: The Guilford Press.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers’ attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS ONE*, 10(8), 1–12.
- Venetz, M., & Zurbriggen, C. (2011). Wie Schülerinnen und Schüler in integrativen Klassen den Unterrichtsalltag erleben. *Schweizerische Zeitschrift Für Heilpädagogik*, 5, 6–10.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81–85.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l’inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. *Education et Francophonie*, XXX(2), 257–286.
- Visser, J. (2005). Key factors that enable the successful management of difficult behaviour in schools and classrooms. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 33(1), 26–31.
- Wagner, M., Friend, M., Bursuck, W. D., Kutash, K., Duchnowski, A. J., Sumi, W. C., & Epstein, M. H. (2006). Educating students with emotional disturbances: A national perspective on school programs and services. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(1), 12–30.
- Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D., & Kaufman, M. J. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(4), 194–209.
- Walker, J. S., Coleman, D., Lee, J., Squire, P. N., & Friesen, B. J. (2008). Children’s stigmatization of childhood depression and ADHD: Magnitude and demographic variation in a national sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(8), 912–920.
- Watling, R. (2004). Helping them out. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 9(1), 8–27.
- Wei, H.-T., Lan, W.-H., Hsu, J.-W., Bai, Y.-M., Huang, K.-L., Su, T.-P., ... Chen, M.-H. (2016). Risk of suicide attempt among adolescents with conduct disorder: A longitudinal follow-up study. *The Journal of Pediatrics*, 177, 292–296.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1–14.
- Weiner, B. (2003). The classroom as a courtroom. *Social Psychology of Education*, 6, 3–15.

- Weiner, B., Graham, S., & Reyna, C. (1997). An attributional examination of retributive versus utilitarian philosophies of punishment. *Social Justice Research, 10*(4), 431–452.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Communities of practice and their value to organizations. Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston, MA. Retrieved from <https://crypto.unil.ch/wp-content/uploads/2012/05/DanaInfo=cpcocaching.it+WengerCPC.pdf>
- Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif: entre recherche, formation et compétences professionnelles. *Actes de La Recherche, 8*, 15–35.
- Wertheim, C., & Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research, 96*(1), 54–63.
- Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education, 18*, 5–22.
- White, P. A. (1991). Ambiguity in the internal/external distinction in causal attribution. *Journal of Experimental Social Psychology, 27*, 259–270.
- Wicker, A. W. (1969). Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of Social Issues, XXV*(4), 41–78.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research, 68*(2), 130–178.
- Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research and Practice, 19*(1), 20–32.
- Wilczenski, P. L. (1991). Use of the “Attitudes Toward Mainstreaming Scale” with undergraduate education students. In *Paper presented at the Annual Meeting of the New England Educational Research Organization (Portsmouth, NH)* (pp. 1–24). Portsmouth, NH.
- Winter, E. C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning, 21*(2), 85–91.
- Wintre, M. G., & Yaffe, M. (2000). First-year students’ adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research, 15*(1), 9–37.
- Wolter, S. C., Cattaneo, M. A., Denzler, S., Diem, A., Grossenbacher, S., Hof, S., & Oggenfuss, C. (2014). *Swiss Education Report 2014*. Aarau, Switzerland: Swiss Coordination Centre for Research in Education (CSRE).
- Woodcock, S., & Reupert, A. (2012). A cross-sectional study of student teachers’ behaviour management strategies throughout their training years. *The Australian Educational Researcher, 39*(2), 159–172.
- Woodcock, S., & Vialle, W. (2016). An examination of pre-service teachers’ attributions for students with specific learning difficulties. *Learning and Individual Differences*.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teacher’s sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 81–91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers’ sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education, 6*(2), 137–148.
- Woolfolk Hoy, A., & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*(4), 343–356.
- Wynne, M. E., Ausikaitis, A. E., & Satchwell, M. (2013). Adult outcomes for children and adolescents with EBD: understanding parents’ perspectives. *SAGE Open, 3*(1), 1–14. doi: 10.1177/2158244013483133
- Yao, X., Yao, M., Zong, X., Li, Y., Li, X., Guo, F., & Cui, G. (2015). How school climate influences teachers’ emotional exhaustion: The mediating role of emotional labor. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 12*(10), 12505–12517.
- Zee, M., Koomen, H. M. Y., Jellesma, F. C., Geerlings, J., & de Jong, P. F. (2016). Inter- and intra-individual differences in teachers’ self-efficacy: A multilevel factor exploration. *Journal of School Psychology, 55*, 39–56.
- Zhu, T., Gan, J., Huang, J., Li, Y., Qu, Y., & Mu, D. (2016). Association between perinatal hypoxic-ischemic conditions and ADHD: A meta-analysis. *Journal of Child Neurology, 31*(10), 1235–44.
- Zimmermann, G. (2004). *“Passages à l’acte” délinquants chez des adolescents de sexe masculin: Une étude de la valeur explicative du concept d’alexithymie*. (Thèse de doctorat). Université de Lausanne, Suisse.
- Zysberg, L., Orenstein, C., Gimmon, E., & Robinson, R. (2016). Emotional intelligence, personality, stress, and burnout among educators. *International Journal of Stress Management, 24*(Suppl 1), 122–136.

Liste des tableaux

Tableau 5.1.	Caractéristiques sociodémographiques des deux sous-échantillons (N = 407).....	137
Tableau 5.2.	Validité et fiabilité de la MATIES (Mahat, 2008).....	140
Tableau 5.3.	Distribution des participants par type de vignette.....	145
Tableau 5.4.	Contrastes non-orthogonaux pour évaluer l'effet de la vignette.....	150
Tableau 6.1.	Résultats des AFC pour l'échelle sur les attitudes des étudiants vis-à-vis de l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement.....	155
Tableau 6.2.	AFE pour l'échelle des attitudes vis-à-vis de l'inclusion d'élèves présentant des difficultés de comportement.	158
Tableau 6.3.	Résultats de l'AFC pour l'échelle sur le sentiment d'efficacité des étudiants novices. ...	159
Tableau 6.4.	AFC du modèle tridimensionnel du MBI pour un échantillon d'étudiants à l'enseignement novices.	162
Tableau 6.5.	Distribution des données concernant le questionnaire de compétence émotionnelle des étudiants (émotions ressenties et manifestées).	164
Tableau 6.6.	Sommaire de l'AFE en axes principaux avec rotation oblimin directe pour les émotions ressenties des étudiants (N = 406).....	165
Tableau 6.7.	Sommaire de l'AFE en axes principaux avec rotation oblimin directe pour les émotions manifestées des étudiants (N = 406).....	166
Tableau 6.8.	Sommaire des EFA en axes principaux avec rotation varimax pour l'échelle sur les attributions causales des étudiants (N = 407).	168
Tableau 6.9.	Sommaire des AFE en axes principaux avec rotation oblimin direct pour l'échelle sur les intentions d'agir des étudiants (N= 407).	169
Tableau 6.10.	Tests des moyennes concernant les attitudes vis-à-vis de l'intégration d'élèves présentant des DC pour les deux sous-échantillons.....	171
Tableau 6.11.	Tests des moyennes concernant le sentiment d'efficacité personnelle pour les deux sous-échantillons.	173
Tableau 6.12.	Tests des moyennes concernant les émotions ressenties et manifestées pour les deux sous-échantillons.	176
Tableau 6.13.	Tests des moyennes concernant les attributions causales en lien avec l'origine des DC pour les deux sous-échantillons.....	179
Tableau 6.14.	Tests des moyennes des intentions d'agir pour les deux sous-échantillons.....	181
Tableau 6.15.	Tests des moyennes concernant le risque de burnout pour les deux sous-échantillons.	184
Tableau 6.16.	Résultats des analyses de corrélation bivariée (Spearman) pour les dimensions du burnout.	186

Tableau 6.17.	Moyennes et écarts types des émotions externalisées selon le type de vignette pour les deux sous-échantillons.	188
Tableau 6.18.	Moyennes et écarts types des émotions internalisées selon le type de vignette pour les deux sous-échantillons.	188
Tableau 6.19.	Moyennes et écarts type pour les attributions causales des étudiants novices selon le type de vignette.	191
Tableau 6.20.	Moyennes et écarts types pour les intentions des étudiants novices d'intégrer ou d'exclure un élève présentant des DC selon le type de vignette.	193
Tableau 6.21.	Résultats des analyses de corrélation bivariée (r_s) pour les étudiants primo-entrants (n=189)	196
Tableau 6.22.	Résultats des analyses de corrélation bivariée (r_s) pour les étudiants primo-entrants (n=189)	197
Tableau 6.23.	Récapitulatif des analyses de régression hiérarchique pour les intentions des étudiants primo-entrants d'intégrer un élève présentant des DC (n=189).	200
Tableau 6.24.	Récapitulatif des analyses de régression hiérarchique pour les intentions des étudiants à la fin du semestre d'intégrer un élève présentant des DC (n = 218).....	201
Tableau 6.25.	Récapitulatif des analyses de régression hiérarchique pour les intentions des étudiants primo-entrants d'exclure un élève présentant des DC (n=189).	202
Tableau 6.26.	Récapitulatif des analyses de régression hiérarchique pour les intentions des étudiants en fin de semestre d'exclure un élève présentant des DC (n = 217).	203

Liste des figures

Figure 1.1.	Modèle de prévention des difficultés de comportement en trois volets inspiré de H. M. Walker et al., (1996) et de Sugai et Horner (2002).....	13
Figure 1.2.	Scores totaux moyens du Children Behaviour Checklist pour un échantillon d'enfants (6-16 ans, N = 55 508) dans 31 pays (Rescorla et al., 2007).	22
Figure 1.3.	Pourcentage d'élèves appartenant à la catégorie « B » bénéficiant des ressources supplémentaires pendant la scolarité obligatoire par emplacement (OCDE, 2007).	37
Figure 1.4.	Phases et frontières de l'exclusion (Ramel & Lonchamp, 2009).	39
Figure 1.5.	Élèves fréquentant les classes spéciales et les écoles spéciales selon le canton et la nationalité (OFS, 2005).	42
Figure 2.1.	Revue de la littérature concernant les jugements, les décisions et les comportements des enseignants selon Shavelson et P. Stern (1981, p. 461).....	48
Figure 2.2.	Comportements problématiques des élèves et les variables liées aux professionnels (Hastings, 2005).	50
Figure 4.1.	Plan conceptuel de la recherche.	132
Figure 5.1.	Structure de l'instrument de mesure.	138
Figure 5.2.	Situation fictive utilisée dans la recherche.	143
Figure 5.3.	Plan d'analyse des données.	145
Figure 6.1.	Modèle tridimensionnel corrigé (M3) de l'échelle sur les attitudes des étudiants vis-à-vis de l'intégration d'élèves présentant des difficultés de comportement.	156
Figure 6.2.	Modèle tridimensionnel modifié pour l'échelle sur le sentiment d'efficacité des étudiants à l'enseignement en lien avec la gestion de classe et la discipline.	160
Figure 6.3.	Modèle tridimensionnel corrigé (M3) du MBI pour un échantillon d'étudiants.....	163
Figure 6.4.	Scores moyens des attitudes des étudiants novices vis-à-vis de l'intégration d'élèves présentant des DC.	171
Figure 6.5.	Scores moyens du sentiment d'efficacité personnelle des étudiants novices.....	173
Figure 6.6.	Moyennes des émotions externalisées et internalisées ressenties et manifestées de manière hypothétique pour l'échantillon total.	175
Figure 6.7.	Scores moyens des attributions causales des étudiants novices.	178
Figure 6.8.	Scores moyens des items concernant les intentions des étudiants novices de répondre avec des pratiques à visée intégrative face à un élève présentant des DC.	180
Figure 6.9.	Scores moyens des items concernant les intentions des étudiants novices de répondre avec des pratiques à visée exclusive face à un élève présentant des DC.	180
Figure 6.10.	Scores moyens des dimensions du burnout pour les deux sous-échantillons.	183

Figure 6.11.	Classement des étudiants novices selon leur niveau de risque de burnout.....	184
Figure 6.12.	Scores moyens de dégoût manifesté chez les étudiants à la fin du semestre, selon le type de vignette.....	189
Figure 6.13.	Scores moyens de peur manifestée chez les étudiants à la fin du semestre, selon le type de vignette.....	190
Figure 6.14.	Scores moyens des attributions causales en lien avec les facteurs familiaux chez les étudiants à la fin du semestre, selon le type de vignette.....	191
Figure 6.15.	Scores moyens des attributions causales en lien avec le milieu socio-économique chez les étudiants primo-entrants, selon le type de vignette.	192
Figure 6.16.	Schéma de la recherche modifié.....	206

Index des concepts (définition)

- âge adulte en émergence, 103
- agentivité, 49
- alexithymie, 16
- analyses de contraste, 150
- analyses de corrélation, 149
- analyses de régression hiérarchique, 150
- analyses factorielles, 145
- analyses factorielles confirmatoires, 147
- analyses factorielles exploratoires, 146
- anova, 150
- appraisal, 75
- attitudes, 52
- attribution causale, 58
- autorégulation, 69
- biais d'autocomplaisance, 60
- burnout, 82
- causalité triadique réciproque, 49
- CIM-10, 8
- cognition sociale, 49
- compétence émotionnelle, 75
- croissance, 106
- cynisme, 82
- décrochage scolaire, 27
- différentiation structurelle, 30
- difficultés de comportement, 12, 13
- dimension affective (attitudes), 139
- dimension cognitive (attitudes), 139
- dimension conative (attitudes), 139
- discrimination, 65
- DSM-5, 8
- effet de halo, 219
- émotions, 74
- épuisement émotionnel, 82
- erreur fondamentale d'attribution, 60
- exclusion disciplinaire, 29
- exclusion scolaire, 28
- expériences actives de maîtrise, 70
- expériences vicariantes, 70
- facteur de protection, 15
- facteur de risque, 15
- fiabilité, 149
- formation en alternance, 96
- heuristiques, 53
- imputation, 151
- inclusion scolaire, 32
- intégration scolaire, 32
- locus de contrôle, 59
- manque d'accomplissement, 83
- MATAS, 29
- métaémotion, 76
- modèle biopsychosocial, 14
- personal teaching efficacy, 70
- perspective catégorielle, 8
- perspective dimensionnelle, 8
- persuasion verbale, 71
- préjugés, 65
- prévalence cumulative, 23
- prévalence ponctuelle, 24
- régulation émotionnelle, 75
- schémas émotionnels, 75
- sentiment d'efficacité personnelle, 69
- stéréotypes, 64
- stratégies de coping, 104
- teaching efficacy, 70
- test de Student, 149
- théorie de l'action raisonnée, 53
- théorie du comportement planifié, 53
- théories attributionnelles, 60
- transition à l'enseignement tertiaire, 103
- trouble, 8
- trouble des conduites, 9
- trouble explosif intermittent, 9
- trouble oppositionnel avec provocation, 9
- trouble par déficit de l'attention/hyperactivité, 9
- troubles émotionnels et comportementaux, 10
- validité convergente, 147
- validité discriminante, 147

Index des auteurs

A

- Abel..... 85, 86
Abelson 211
Abramson 212
Abreu Santos 121
Achenbach 10, 22
Admiraal..... 109
Ahmed 54, 56, 57, 234
Aholu 85
Ahsan..... 110, 113, 114
Aiello..... 50
Aiken..... 18
Ainscow..... 28
Ajuwon 111
Ajzen..... 52, 53, 54, 57,
73, 110, 127, 236, 253
Akaike..... 148
Alarcon 120
Albanese..... 31, 35, 78,
79, 86, 87, 89, 244
Al-Barakat 97
Albrecht..... 87
Alexandre 53
Algozzine, B. 1, 28, 33
Algozzine, K. 28, 33
Al-Hassan..... 97, 109
Allport 52, 53
Alm 94
Almog 73
Aloe..... 86
Alter 34
Alvarado 97
Alvarez..... 63, 79, 86, 215
Ambühl..... 101
American Academy of Pediatrics
..... 16
Anderson de Cuevas 222
Anderson, J. C. 147
Anderson, L. W. 103
Andrade 121
Andrews..... 31
Angelucci..... 221
Angold 25
APA..... 8, 9, 22
Apter 26
Araújo-Soares..... 53
Archbell 78
Aremu 229
Armstrong 116, 226
Arnett 26, 103
Arslan 121
Ashan 114
Asscher..... 18
Atici 46, 96, 97, 108, 109, 243
Ausburger 229
Ausikaitis 24
Avramidis 46, 54, 55, 56,
57, 72, 109, 110, 142, 211,
234, 235, 241, 245, 246, 254
Avvisati 220
- ## B
- Baar..... 110, 111
Bachmann Hunziker 34
Bader 23
Bakker 84, 89, 142
Balci..... 113, 114, 212, 213, 244
Baldacci..... 20
Banaji..... 65
Bandura..... 45, 49, 51,
69, 70, 71, 73, 74, 76, 97,
208, 212, 213, 218, 243
Banks 68
Bantz 1
Barbaranelli 71
Barker..... 62
Barnes..... 20
Barnett..... 86, 87, 230
Bartlett 147, 166, 222
Bartolotta 25
Barumandzadeh 105
Bas 86
Bauman..... 151
Baumann 104
Baumberger..... 30, 67, 68, 79,
89, 214, 227, 242
Baumgardner 20
Bayliss 46, 109
Beacham... 99, 100, 111, 241, 246
Beaumont..... 71
Beauvais..... 98
Becker 74, 77
Beckman..... 63
Bègue 20
Bélanger..... 32
Bellerose 103
Beltman 73, 85
Benoit 32, 41, 54, 55,
56, 211, 241, 242, 245
Bentler 148, 154, 162
Bernier 2
Berzonsky..... 103
Betoret 85
Betts 74
Beytekin..... 121
Bham..... 85
Bibou-Nakou..... 62, 86, 87, 90
Bijstra 19, 72
Billehøj..... 84
Bilton 11
Bjorkqvist..... 66
Blair..... 254
Blanton 121, 247
Blase 83, 85, 91, 230
Blaya..... 27, 30
Bleich 26

- Bloom.....23
- Boden..... 19, 20
- Bonnet.....148
- Bonvin..... 30, 32, 35, 40,
97, 109, 115, 212, 243
- Booth.....28
- Boraita..... 2, 128
- Borg..... 48, 49
- Bornholt.....110
- Bosacki.....78
- Bosma241
- Bosson.....98
- Bouchamma 63, 143
- Boudjaoui98
- Boujut..... 103, 229
- Bourgeois.....104
- Bowen, G. L.....20
- Bowen, N. K.....20
- Boyd39
- Boyer103
- Boyle.....56, 96, 111, 210, 252
- Brackenreed.....87
- Brackett..... 80, 88
- Bradley 25, 27, 68, 82
- Brady63, 72, 142, 216, 218
- Brandes117
- Bresó 119, 142, 229
- Briët.....88
- Brodard..... 82, 122
- Bronfenbrenner..... 12, 14, 19
- Brophy 77, 243
- Brouwers.....88
- Brown, A. L.... 114, 212, 213, 243
- Brown, T. A. 146, 147, 148
- Brown, T.A..... 145, 146
- Browne..... 148, 154, 159, 162
- Bruchon-Schweitzer...82, 86, 103
- Brumley..... 16, 17, 19
- Bugaj.....247
- Bullock 1, 2, 39, 46,
54, 57, 78, 97, 282
- Burden..... 46, 109
- Burger 63, 115, 218
- Burke Spero 114
- Burke, N. 110, 114, 210, 235, 241
- Burke, P..... 93
- Burton..... 2, 46, 222
- Buscher..... 105
- Bushman..... 20
- Bussing 9
- Butler 86
- Buttner.....19, 72
- Buunk.....248
- Byrne..... 149, 151
- C**
- Cabaj16, 18
- Čagran.....56, 57
- Camenzind 105
- Campbell, J.....241
- Campbell, S. 12
- Caprara 71, 73
- Card..... 151
- Carigiet Reinhard 225
- Carlotto..... 119, 142, 229
- Carpenter..... 63
- Carton..... 80
- Caye..... 22
- Cazan 122
- CDIP..... 41, 100, 101, 253
- Cegłowski..... 2
- Center for Disease Control and
Prevention 23
- Chahraoui..... 104
- Chaiken.....53, 254
- Chambel 119
- Chambers 111, 241
- Chan. 88, 118, 120, 121, 123, 230
- Chang, E. C..... 122
- Chang, M. L. 88
- Chang, M.-L.....72, 86
- Chaplain..... 94, 97, 120, 121, 230
- Chen, F. R. 16
- Chen, L. 19
- Chen, Y..... 59
- Chennoufi.....86
- Cherif.....86
- Chevrie-Muller9
- Chiu 108, 109
- Christensen.....93
- Cig..... 111
- Clénet98
- Clunies-Ross..... 85, 90
- Cocard94
- Cohen, E. H. 108
- Cohen, J. 149
- Cole..... 34, 47
- Coleman..... 1, 9, 31, 36, 46
- Colomeischi..... 86, 88
- Colucci-Gray 111
- Comité Syndical Européen de
L'Education95
- Commission des Communautés
Européennes95
- Commission Européenne.....96
- Conseil de l'Union Européenne
.....95
- Cooke54
- Cooper, H. M. 63, 115, 218
- Cooper, J. M.97
- Cooper, P..... 1, 11, 31, 36, 98
- Coplan78
- Coridian..... 103
- Corkum 117
- Corneille.....64
- Costa..... 114
- Costantini..... 104
- Costello 25, 96, 111, 252
- Cothran63
- Coulon..... 103
- Crahay.....2, 128
- Criblez 101
- Cronbach 139, 140, 146,
149, 157, 161
- Crosby31
- Crowley 116
- Crowson..... 117
- CSRE..... 41, 225

- Cudeck..... 148, 154, 159, 162
Cullinan 40
Cummings..... 12
Cunningham 121
Curchod-Ruedi..... 1, 2, 18, 30,
32, 33, 35, 38, 39, 40, 45, 46, 66,
76, 77, 78, 79, 82, 85, 87, 89, 90,
142, 143, 146, 153, 164, 166, 175,
204, 208, 214, 215, 216, 221, 224,
231, 238, 240, 244, 247, 267, 313
Curonici..... 47
Curral..... 119
Cushman 120
Cuskelly 241
- D**
- Dahdah..... 54
Damm..... 20
Daniels..... 34
Dapudong..... 55, 56
Dasgupta 254
Davazoglou..... 83, 97, 109
Davies, E..... 12
Davies, K. E. 60
Davis, K. E. 59
Davis, L. M. 26
Davis, P. 10, 11, 33, 34
de Boer ... 45, 54, 55, 56, 211, 246
de Chambrier..... 221
de Jong..... 71, 114, 212
de Leeuw 54
De Rosnay..... 16
de Vries..... 18
Deater-Deckard 17
Deaudelin 141
Débarbieux 19
Décamps 103
Dellatolas 9, 25
DeLongis..... 85
Delvaux 75
DeMauro..... 118
Dembo 70, 140, 141, 211
Demerouti..... 82
Demers 120, 230
Demol 98
Denovan 103, 121
Deppeler 54, 110
Derevensky..... 26
Déry..... 19, 40, 226
Desbiens 12, 35
Deschamps..... 59, 60
Deum 97
Dicke 89, 121
Ding..... 62
Dion 116
Dishion 31
Dobkin 16
Dobozy 76
Dodd 30, 120, 122
Dodge..... 17, 31
Dole..... 98
Domes..... 216
Doolittle..... 25
Doré 116
Doudin 1, 2, 16, 18,
19, 30, 31, 33, 35, 38, 39, 40, 42,
46, 47, 62, 66, 76, 77, 78, 79, 82,
85, 87, 89, 106, 115, 118, 122,
142, 143, 146, 153, 164, 166, 175,
204, 208, 211, 214, 215, 216, 217,
221, 224, 225, 230, 231, 237, 238,
240, 244, 267, 278, 281, 313
Dubet 1, 30
Dubois 59
Duchnowski..... 38
Dugravier..... 17
Dumas..... 7, 8, 15, 68
Dunkake 242
Dunsmore..... 18
Dussault 141
Dustmann..... 20
Dutton Tillery 63
Dvorsky 20
Dyson..... 104
- E**
- EADSNE 32, 98, 210, 222
Eagly..... 53, 254
Earle 111
Edwards..... 120
Egyed 88, 90, 232
Ekman 74
Elik 117, 215, 224, 238, 244
Elkins 19
Elliot 10
Ellouze..... 86
Ellsworth..... 75
Emmer..... 71, 76, 113, 140, 141,
153, 159, 204, 211, 212, 235
Engelbrecht..... 55
Engels 94
Epstein..... 24
Eric..... 19
Erkanli 25
Erkohen-Marküs 19, 30, 237
Erlich 103
Evans, C. 40
Evans, D. R..... 103
Evans, E. D. 113
Evans, G. W. 15
Evans, J..... 3, 7, 35, 251
Evers 88
- F**
- Fairchild..... 16
Faregh..... 26
Fares..... 120, 230, 248
Feinberg..... 34
Fennema..... 63
Ferguson, C..... 20
Ferguson, M. J..... 52
Fergusson 19, 20
Fessler..... 93
Fidell 147, 155, 165
Field 147, 149, 150, 151, 167, 200
Fimian..... 121, 247
Finaly-Neumann 120
Finding..... 29
Fine 26
Fink 54
Fiorilli..... 78, 86, 87, 88, 230
Fishbein 52, 53, 127, 254

- Fiske 45, 52, 53, 59, 60,
64, 65, 69, 209, 243
Fives 120, 121, 123, 229, 230, 247
Flores 94
Florian 10, 33, 34
Forlin 99, 110, 111, 113, 240, 241
Formoso 18
Forness 23, 24
Fortin 10, 17, 18, 23, 25, 27
Foster 72
Freeman 23
French 54
Frenette 71, 72
Frenzel 76, 77
Frey 85, 142
Fried 76
Friedman, I. A. 85, 86, 88
Friedman, V. J. 238
Friesen 9
Frijda 75
Frost 16
Fruchart 80
Fukukura 52
Funk 20
Funk-Unrau 244
Furlonger 110
- G**
- Galán 121
Galbraith 120
Gall 103, 105, 229
Gao 110, 210, 235
Garcia-Cedillo 111
Gardill 38
Gardiner 62, 217
Garfinkel 9, 25
Garner 10
Garrahy 63
Gaudreau 1, 2, 40, 46, 71,
72, 97, 109, 115, 235, 242, 243
Gauthier 93
Gavish 86
Gebbie 2, 72, 243
Geerlings 71
Geng 97
Genoud 82, 83, 85, 88, 122, 230
George 87
Gerbing 147
Gersten 87
Ghandour 16
Ghanizadeh 86, 89, 216, 232
Ghonsooly 216
Giallo 109, 114, 115, 213, 243
Giannopulu 9
Gibbs 62, 71, 72, 217
Gibson 70, 140, 141, 211
Gifford-Smith 31
Gill 111, 246
Gillaspy 148
Gilles 30
Gilliam 29, 90
Gilmore 241
Gimmon 88
Giner 121
Giroud 42
Glaser 254
Glock 117
Goddard 73
Goetz 76
Gold 120, 123
Goldberg 83, 230, 232
Gonçalves Câmara 119, 142, 229
Gonzales 18
Gonzalez 24, 142
Goodman 2, 46
Gordon 72, 74
Gosling 53, 211
Gottfredson 19
Gottman 76
Goyette 116, 217, 236
Graham 30, 216
Grayson 86
Grebot 105
Greenberg 78
Greenglass 81, 84
Greenwald 52, 254
Grisso 27
Grosche 254
Grosenick 87
Gross 75
Gruner Gandhi 34
Guedeney 17
Gurcay 113, 213
Gurgand 220
Guskey 212
Guyon 220
- H**
- Haberman 85
Hagenauer 244
Halfon 23
Hamill 39
Hamilton 50
Hamman 120
Hamre 17, 19, 46
Hanć 16
Handler 33, 38
Hansen, J. H. 35, 47
Hansen, R. 60
Harden 7
Hardin 65
Hargreaves 76, 78, 117
Harmon-Jones 75
Harrington 15
Harris 16, 38, 60
Hart 62
Harvey 94
Hasan 20
Hascher 94, 97, 244
Hastings 3, 50, 51, 81, 85, 110
Hayden 19, 27, 226
Heath 11, 23, 37, 38
Hebron 19
Heflin 1, 2, 39, 46, 54, 57
Heider 58, 59, 60, 61, 218
Henry 98
Hickman 71, 113, 140,
141, 153, 159, 204, 211, 212

- Higuchi..... 99
Hirn..... 34
Hjörne 11, 12
Ho 62, 142, 217
Hodges Kulinna 63
Hoeve 18
Holmes 10
Hong..... 73, 94, 111
Hooven..... 76
Hops 26
Horhota..... 59
Horner 13, 18, 33, 243
Hostetter 74, 75
Hovland..... 52, 55, 209, 211
Hoy 69, 70, 72, 113, 114, 211
Hu 162
Hu, L.-T. 148, 154, 162
Hu, Q..... 120, 142, 229, 230
Huberman..... 93, 106
Hudson..... 98
Hughes 62, 72, 142
Humphrey..... 19
Hunsberger 104
Hutcheson..... 146, 165, 169
Hwang 55
- I**
- Iacono..... 19
Idier..... 103, 229
INRS..... 219
INSERM..... 8, 16, 17, 23
Izard..... 75
- J**
- Jackson, D. L..... 148
Jackson, L..... 104
Jackson, S. E..... 82, 84, 229
Jacob 76
Jacobs 20, 103, 120, 122
Jaffee 16, 17, 19
Jahedizadeh..... 86, 89, 232
Jahnukainen 38
James..... 16
Jaoul..... 84, 85, 247
- Jellesma 71
Jennings 78, 118
Jiang..... 79
Jindal-Snape 56
Johns 87
Joliat 47
Jones..... 59, 60
Jonnaert 94
Jordan..... 99, 241, 242
Jöreskog..... 146, 148, 163
Julian..... 255
Jull..... 31
Jungert..... 94
Junier 23
- K**
- Kaczmarek..... 55, 57, 142
Kadı..... 121
Kagan 103, 106, 107
Kahneman 64
Kaila 85
Kalimo 162, 184, 229
Karagiannakis..... 23
Karega Rausch 29, 221
Karlsson..... 106
Karsten..... 33
Kashani 10
Katz, D. 52, 211
Katz, J. 33
Katz, L. F..... 76
Kauffman 1, 7, 10, 11, 15, 21, 23, 25, 35, 36, 37
Kaukiainen 66
Kautonen..... 54
Kawai 99
Kelley 59, 60
Kemenoff 62
Kendrick 28
Kenney 16
Keogh..... 98
Kerfoot 29
Keyes..... 19
Kher 109, 110
- Khoury-Kassabri..... 72
Kienhuis 85
Killoran..... 111
Kimura..... 79, 214
Kiosseoglou 62
Klassen 74
Kleinsasser 70, 71
Klopfer 111, 119, 243
Knight..... 79
Knoblauch 114, 213, 243
Kogan 16
Kokkinos 83, 85, 86, 89, 97, 109, 116, 120, 121, 224
Koleck..... 103
Koomen 71, 80
Koot..... 26
Korthagen 109
Kovess 84
Kristjansson 16
Krolak-Schwerdt..... 117
Kronenberg 67
Kronenberg..... 42
Kuk 103
Kulm 62
Kutash 38
- L**
- Lacina-Gifford..... 109
Lafortune..... 2, 30, 42, 46, 106
Lagacé 12, 65
Lagerspetz 66
Lamarre 12, 65
Lambert 86
Lamote..... 94
Lanaris 12
Landrum..... 35, 36
Langberg..... 20
Lapalme 19
Laugaa..... 82, 86
Lawes 96, 98
Lead..... 111
Leader-Janssen 111
Ledermann 148

Lee	9, 114	Mager	110, 210, 235	Melendres.....	86
Leiter	82, 83, 84, 229, 230, 231, 232	Mahat	139, 140, 144, 153, 154, 204, 209	Melling.....	34
Lennon.....	110	Malinen	55, 72	Melo	121
Lens	81	Malone	71	Mendaglio	113, 241
Lessard	93, 106	Mansfield.....	73, 76	Mendelsohn.....	26
Levasseur.....	35	Marcotte	10, 17, 27	Menke.....	120
Levins.....	110	Margraf	31, 34, 40	Merhan.....	96, 98, 222, 245
Lewin.....	26	Marinetti	75	Merrill.....	120
Lewis	18, 242	Maroco.....	142	Mersni.....	86
Leyens	64	Martin	30	Merves	66
Leyser.....	113, 114	Martin, D.....	106	Mesquita.....	75
Li.....	15, 19, 62	Martin, N. K.	85	Meyer.....	105
Liesen	31	Martinez.....	84, 119, 120, 141, 153, 161, 162, 204, 229, 233	Meyers	63
Lim	110, 210	Martins.....	114	Meylan.....	18, 33, 40, 66, 76, 78, 88, 216, 224, 244
Lindsay.....	35, 57	Maslach.....	82, 83, 84, 120, 229, 230, 231, 232	Michela.....	60
Little .85, 109, 114, 115, 213, 243		Massé	12, 220	Miels	2
Liu.....	19	Mastropieri.....	54, 55, 56, 245	Mienaltowski	59
Lloyd	28, 30, 39, 43, 65	Matthys	9	Miles	50
Lochman.....	9	Maurin	220	Miller.....	38
Lomax	148, 154, 159, 162	Mavrapoulou.....	62	Minnaert.....	45
Lomeli-Hernandez	111	Mavropoulou	62, 217	Mirenda	33
Lonchamp.....	39, 56, 144	Mayer-Smith	2	Mock.....	7, 35
Loreman.....	99, 111, 113	Mazé.....	104, 105	Moignard.....	29
Lortie	80, 106, 240	McAra	29, 31	Mojsa-Kaja.....	80
Lu.....	16	McCarthy.....	86	Montgomery	120, 230
Lubinski	63	McCaslin.....	77	Mooij	38
Luder	31	McCord.....	31	Moon	2
Luiselli	33	McCormick	86, 230	Mooney	34
Lüke.....	254	Mccooy	68	Moore	110
Luman	16	McCulloch.....	47	Moreau33, 42, 76, 85, 88, 89, 106	
Lunt	3, 35, 251	McCullough	1	Moret.....	229
Lynch.....	241	McDonald	16	Morin.....	120, 230
Lynn	93, 107	McDonnell.....	93	Morlaix	94, 103
M					
M'rad	86	McGhie-Richmond.....	241	Moser.....	94
Maag.....	26	McGue.....	19	Mostert.....	120
Maaranen	106	McGuffin	15	Mottier Lopez	97
Macaskill	103, 121	Medway	62, 143, 217	Mounsteven.....	87
MacFarlane.....	56, 57, 73, 140, 153, 154, 209, 236, 243	Meijer	72	Mtika.....	111
Macrae.....	50	Meirieu.....	236	Mudrey-Camino.....	79
				Müller	31
				Munk	241

Muwana 110, 111, 210

N

Najaka 19

Näring 88

Năstasă 122

Nel 55

Neumann 120

Neves de Jesus 81

Nickerson 86

Niclot 95

Niedenthal 75

Niklasson 94

Noordermeer 16

Nordness 24, 111

Nordstokke 118

Norman 54

Norris 86

Norwich 54, 55, 56, 61, 63, 76,
142, 143, 211, 217, 218, 219, 224,
234, 235, 238, 242, 245, 246, 254

Ntamakiliro 42

O

O'Donnell 86

O'Neill 114, 115, 243

O'Toole .. 110, 114, 210, 235, 241

OCDE 27, 37, 41, 95, 96, 99

Odgerel 16

Offer 26

OFFT 101

OFS 8, 41, 42, 66, 83,
101, 137, 216, 221, 225, 227

OFSP 23

Oldfield 19

Oliva Costa 121

Olivarez 120

Ollendick 18

Olorunda 87

Olwage 120

OMS 8, 98

Onofre 114

Oosterlaan 16

Orenstein 88

Ostrosky 110, 111, 210

Oswald 1

P

Padeliadu 62, 217

Pagé 53

Pagnossin 94

Pajares 49, 106, 240, 253

Palmer 16

Palomera 80

Panayiotopoulos 29

Panayiotou 83, 109

Pancer 104

Paparella 23

Papastilianou 85

Parasuram 56

Parlak-Rakap 111

Pasold 20

Passaro 212

Passiatore 19

Patterson 31

Pauzé 40

Peebles 113, 241

Peetsma 33

Pelgrims Ducrey 66

Pelletier 119

Périsset Bagnoud 94, 101

Perrenoud 94, 96, 98, 222, 246

Peterson 63

Pfitzner-Eden 114, 213

Pflug 106

Pianta 17, 19, 46

Picard 27

Pierce 34

Pierrehumbert 23

Pihl 16

Pijl 45, 72

Pinquart 31, 34, 40

Pinto 84

Pitkaniemi 106

Pjil 19

Plog 86

Plunus 30

Plutchick 26

Podell 62, 63, 70, 72, 115, 217

Polanczyk 22

Poliquin-Verville 7, 47

Polo 121

Polychronopoulos 85

Pomaki 85

Pons 16, 42, 76, 106

Portnoy 16

Potvin 10, 17, 27

Poulou 61, 63, 76, 107,
113, 114, 118, 142, 143,
217, 218, 219, 224, 235, 238

Powell 71, 72

Prather-Jones 46, 47

Pratkanis 52

Pratt 104

Prentice 211

Presseau 53

Price, A. 73

Price, D. 116

Price, J. 93

Pulzer-Graf 34

Purc-Stephenson 148

Putnam 33

Q

Qu 19

R

Raffel 105

Raine 16

Rakap 55, 57, 111, 142

Ramel 32, 35, 38, 39,
41, 56, 111, 112, 144, 245

Rand 122

Rascle 103

Raubenheimer 149

Razer 238

Reeve 74, 75

Reichel 120

Reicherts 82, 88

Reid 24

Renk 104

Rescorla.....	10, 22, 23	Sass.....	85	Shevlin.....	68		
Retelsdorf.....	86	Satchwell.....	24	Shirom.....	82		
Reupert.....	2, 46, 109	Sava.....	18, 86, 89	Shisler.....	86		
Réveillère.....	104	Savolainen.....	55, 72	Shoji.....	88		
Reyes.....	80	Sawka.....	38	Short.....	85, 88, 90, 97, 232		
Reyna.....	216	Sayeski.....	35	Sibilio.....	50		
Rice.....	66, 67	Schachar.....	15	Sigfusdottir.....	16		
Riley.....	18	Schadron.....	64, 65	Silverman.....	105		
Rinker.....	86	Scharkow.....	20	Simi.....	110, 112, 113, 236, 240		
Riopel.....	93, 96, 106	Schaubman.....	86	Simpson.....	7, 31, 33, 36		
Roache.....	18	Schaufeli.....	83, 84, 86, 89, 119, 120, 141, 142, 149, 153, 161, 162, 204, 229, 230, 232, 233, 248	Singh.....	16		
Robinson.....	75, 88	Scherer.....	75	Sivri.....	113, 114, 212, 213, 244		
Robotham.....	255	Schiefele.....	86	Skaalvik.....	85, 87, 88, 232		
Roeleveld.....	33	Schlomer.....	151	Skiba.....	29, 221		
Rohde.....	22	Schmidt.....	54, 56, 57	Skinner.....	31		
Romero-Contreras.....	111	Schmitt.....	85	Slaughter.....	10		
Romi.....	18, 108, 114	Scholte.....	40	Sloane.....	105		
Ronveaux.....	96	Schramm.....	103	Slovic.....	75		
Rosenberg.....	52, 55, 209, 211	Schreurs.....	86	Smeets.....	38		
Roskam.....	23	Schuchart.....	242	Smith Collins.....	63		
Rosoff.....	72	Schuler.....	105	Sniehotta.....	53		
Ross.....	60, 63	Schumacher....	148, 154, 159, 162	Sofroniou.....	146, 165, 169		
Rothman.....	65	Schürch.....	62, 143, 217	Sokal.....	112, 114, 244		
Rotter.....	59, 212	Schwartz.....	241	Soles.....	23, 66		
Rouse, J.....	241	Schwarzer.....	81, 84	Sonawane.....	110		
Rouse, M.....	99, 100, 111, 241, 246	Scott.....	34	Soodak.....	62, 70, 72, 115, 217		
Rousseau.....	38	Scruggs.....	54, 55, 56, 245	Sørlie.....	73		
Roy.....	35	Seligman.....	212	Sosu.....	111, 210		
Royer 7, 10, 17, 27, 30, 36, 47, 71		Service d'orientation et carrières	247	Specht.....	110, 111, 114, 213		
Rudo.....	38	Sewell.....	85, 86	Spilt.....	80		
Ruppen.....	94, 101	Shahar.....	90	Spitz.....	104, 105, 229		
Ryan.....	34	Shapiro.....	38	Splittgerber.....	103		
S						Squire.....	9
Saarni.....	76	Shapiro, E. S.....	38	Srsic.....	66		
Saklofske.....	118	Shapiro, S. K.....	9, 25	Stams.....	18		
Salanova... 84, 119, 120, 142, 232		Sharma.....	50, 54, 99, 110, 111, 112, 113, 114, 210, 213, 236, 240	Stanovich.....	99		
Säljö.....	11, 12	Shaukat.....	110, 111, 114, 213	Statistique Vaud.....	43, 66, 67, 221, 227		
Salovey.....	80	Shavelson.....	48, 126	Stavropoulos.....	97, 120, 121		
Salum.....	22	Shechtman.....	73	Stead.....	28		
Samek.....	19	Sherman, C.....	111	Steca.....	71		
Sanmartín.....	121	Sherman, R.....	111	Stenberg.....	106		
Santos.....	121						

- Stéphan.....17, 18, 20, 25, 26
 Stephens 76
 Stephenson 114, 115, 243
 Stern, G. 104
 Stern, P. 48, 126
 Stetson 86
 Stierli 246
 Stogiannidou..... 62
 Stoolmiller..... 31
 Stoutjesdijk..... 40
 Streblow 86
 Strenna..... 104
 Strunk 122
 Suchaut34, 103
 Sugai..... 13, 18, 33, 243
 Sugaya..... 22
 Sugrue 106
 Sumi 38
 Sutherland 1
 Sutton, R. E. 76, 79, 215
 Sutton, S. 50
 Swaab..... 40
 Swain.....111, 241
 Sweller 30
 Swider 85
 Swinson 34
- T**
- Tabachnick..... 147, 155, 165
 Talati 16
 Tankersley 36
 Tardif, C. Y. 33
 Tardif, M. 93, 96, 101, 106
 Taris 86
 Taylor..... 16
 Taylor, L. 2
 Taylor, S. 45, 52, 59,
 60, 64, 65, 69
 Teasdale..... 212
 Tecedeiro 142
 Teplin..... 27
 Thapar 15, 25
 Thaver.....110, 210
 Therriault 94, 252
 Thibodeau 72
 Thijs.....80
 Thomas7, 52
 Thomazet.....32
 Thompson75
 Thornberg94
 Tièche Christinat 30, 221
 Timmermans26
 Timoštšuk 118, 247
 Tomic88
 Topping56
 Torsheim73
 Tough.....16
 Toupin..... 40, 226
 Tremblay.....16
 Tribble.....113
 Trout24
 Truchot 82, 120
 Tschannen-Moran.69, 70, 71, 74,
 141, 212
 Tschopp246
 Ttofi.....16
 Tuch105
 Tulley..... 108, 109
 Tversky.....64
 Tyano26
 Tze.....74
- U**
- U.S. Department of Education
 10, 29, 30, 32, 36
 Ugaste..... 118, 247
 Ullman.....148
 Underwood, K.29
 Underwood, L. A.27
 UNESCO 32, 33, 98, 222
- V**
- Valkenburg20
 Vallerand..... 138, 141
 Valls.....212
 Valois.....54
 Van Bergen.....30
 Van de Ven.....88
 van den Bosch 19, 72
 Van Gelderen 54
 Van Horn 86
 Van Laarhoven..... 241
 Van Lier..... 26
 Vanderbilt-Adriance 16, 17, 20
 Vanhulle96, 98, 222, 245
 Varcoe..... 111, 210
 Varjas 63
 Västfjäll..... 75
 Vauras 79
 Vaz 56
 Venetz..... 34
 Vergeer 33
 Verlaan..... 40
 Verlhac..... 104, 105
 Vesely..... 118, 244
 Vialle 115
 Vienneau.....32, 38
 Villeneuve..... 141
 Visser33, 34
 Vitaro 16
 Vlerick..... 88
 Volet..... 79
- W**
- Wagner..... 24, 26, 37, 46
 Walker, H. M. 12, 13, 23
 Walker, J. S. 9, 11
 Wang 79
 Warshofsky 238
 Washington..... 27
 Watier..... 9
 Watkins 75
 Watling.....29, 46
 Webber 1
 Wei 26
 Weiner 59, 61, 75,
 77, 81, 115, 127, 216, 218, 237
 Weiss 40
 Weissman 16
 Wentzel..... 96
 Wertheim..... 113

West.....	120	Woodcock.....	2, 46, 109, 115	Y	
Wheatley	76, 243	Woof.....	34	Yaffe	104
Whipple.....	15	Woolfolk.....	70, 72, 113, 211, 243	Yandell	109
White	59	Woolfolk Hoy.....	69, 70,	Yao.....	86, 88
Wicker.....	53		71, 74, 114, 141, 212, 213, 243	Yzerbyt.....	64
Wickramaratne.....	16	Woolfson.....	56, 57, 63,	Z	
Wideen	2, 106, 107		72, 140, 142, 153, 154, 209, 216,	Zaretsky.....	111
Wiener.....	33, 117, 237		218, 236, 243	Zee	71
Wilczenski.....	110, 111, 210, 240	Wordiness	111	Zhu	16
Wilson	19	Woronko	111	Zimmerman, G.....	16
Winter	99	Wubbels.....	109	Zimmerman, R. D.....	85
Wintre	104	Wynne.....	24, 31	Zimmermann, G.....	16, 26
Woehrle.....	85	X		Znaniacki	52
Woloshyn.....	244	Xu.....	55	Zurbruggen.....	34
Wolter	101			Zysberg.....	88

Annexes

Annexe 1. Définition des principaux troubles disruptifs, du contrôle des impulsions et des conduites présentées au DSM-5 (APA, 2016).

Trouble oppositionnel avec provocation	Trouble explosif intermittent	Trouble des conduites
<p>A. Un ensemble d'une humeur colérique/irritable, d'un comportement querelleur/provocateur ou d'un esprit vindicatif persistant pendant au moins 6 mois durant lesquels sont présents au moins quatre symptômes des catégories suivantes, et se manifestant durant l'interaction avec au moins un sujet extérieur à la fratrie.</p> <p><i>Humeur colérique/irritable</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Se met souvent en colère. Est souvent susceptible ou facilement agacé par les autres. Est souvent fâché et plein de ressentiment. <p><i>Comportement querelleur/provocateur</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Conteste souvent les personnes en position d'autorité ou, pour les enfants et les adolescents, ce que disent les adultes. S'oppose souvent activement ou refuse de se plier aux règles ou aux demandes des personnes en position d'autorité. Embête souvent les autres délibérément. Fait souvent porter à autrui la responsabilité de ses erreurs ou de sa mauvaise conduite. <p><i>Esprit vindicatif</i></p> <ol style="list-style-type: none"> S'est montré méchant ou vindicatif au moins deux fois durant les 6 derniers mois. <p>B. La perturbation du comportement est associée à une détresse de l'individu ou d'autrui dans son entourage social proche (p. ex. famille, groupe de pairs, collègues de travail) ou a entraîné une altération cliniquement significative du fonctionnement social, scolaire ou dans d'autres domaines importants.</p> <p>C. Les comportements ne surviennent pas exclusivement au cours d'un trouble psychotique, d'un trouble de l'usage d'une substance, d'un trouble dépressif ou d'un trouble bipolaire. De plus, le trouble ne répond pas aux critères du trouble disruptif avec dysrégulation émotionnelle.</p>	<p>A. Épisodes de comportement explosifs récurrents témoignant d'une incapacité à résister à des impulsions agressives, comme en témoigne l'une ou l'autre des manifestations suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> Agressivité verbale (p. ex. crises de colère, diatribes, disputes ou altercations verbales) ou agressivité physique envers des biens matériels, des animaux ou d'autres personnes, survenant deux fois par semaine, en moyenne, durant une période de 3 mois. L'agressivité physique n'a pas pour conséquence d'endommager ou de détruire des biens matériels ni de blesser physiquement des animaux ou d'autres personnes. Trois accès comportementaux explosifs, survenant durant une période de 12 mois, durant lesquels des biens matériels sont endommagés ou détruits et/ou des animaux ou d'autres personnes sont blessés dans une agression physique. <p>B. Le degré d'agressivité exprimé durant les accès explosifs est sans commune mesure avec la provocation ou un quelconque facteur de stress psychosocial déclenchant.</p> <p>C. Les accès agressifs récurrents ne sont pas prémédités (c.-à-d. qu'ils sont impulsifs et/ou dus à une colère) et ils ne sont pas réalisés dans un but tangible (p. ex. argent, pouvoir, intimidation).</p> <p>D. Les accès agressifs récurrents entraînent soit une détresse significative chez la personne, soit une altération du fonctionnement professionnel ou interpersonnel, ou sont associés à des conséquences financières ou judiciaires.</p> <p>E. L'âge chronologique est d'au moins 6 ans (ou un niveau développemental équivalent).</p> <p>F. Les accès agressifs récurrents ne sont pas mieux expliqués par un autre trouble mental (...) et ne sont pas imputables à une autre affection médicale (p. ex. un traumatisme crânien, une maladie d'Alzheimer) ou aux effets physiologiques d'une substance (p. ex. une substance donnant lieu à abus, un médicament). Pour les enfants âgés de 6 à 18 ans, le comportement agressif survenant dans le cadre d'un trouble de l'adaptation ne doit pas être pris en compte pour ce diagnostic.</p> <p>N.B. Ce diagnostic peut être posé en plus des diagnostics de déficit de l'attention/hyperactivité, trouble des conduites, trouble oppositionnel avec provocation, ou trouble du spectre de l'autisme quand les accès agressifs récurrents sont en surplus de ceux habituellement vus dans ces troubles et justifient une prise en charge clinique particulière.</p>	<p>A. Ensemble de conduites répétitives et persistantes, dans lequel sont bafoués les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et règles sociales correspondant à l'âge du sujet, comme en témoigne la présence d'au moins trois des 15 critères suivants au cours des 12 derniers mois, et d'au moins un de ces critères au cours des 6 derniers mois :</p> <p><i>Agressions envers des personnes ou des animaux</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Brutalise, menace ou intimide souvent d'autres personnes. Commence souvent les bagarres. A utilisé une arme pouvant blesser sérieusement autrui (p. ex. un bâton, une brique, une bouteille cassée, un couteau, une arme à feu). A fait preuve de cruauté physique envers des personnes. A fait preuve de cruauté physique envers des animaux. A commis un vol en affrontant la victime (p. ex. agression, vol de sac à main, extorsion d'argent, vol à main armée). A contraint quelqu'un à avoir des relations sexuelles. <p><i>Destruction des biens matériels</i></p> <ol style="list-style-type: none"> A délibérément mis le feu avec l'intention de provoquer des dégâts importants. A délibérément détruit le bien d'autrui (autrement qu'en y mettant le feu). <p><i>Fraude ou vol</i></p> <ol style="list-style-type: none"> A pénétré par effraction dans une maison, un bâtiment ou une voiture appartenant à autrui. Ment souvent pour obtenir des biens ou des faveurs ou pour échapper à des obligations (p. ex. « arnaque » les autres). A volé des objets d'une certaine valeur sans affronter la victime (p. ex. vol à l'étalage sans destruction ou effraction, contrefaçon). <p><i>Violations graves des règles établies</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Reste dehors tard la nuit en dépit des interdictions de ses parents, et cela a commencé avant l'âge de 13 ans. A fugué et passé la nuit dehors au moins à deux reprises alors qu'il vivait avec ses parents ou en placement familial, ou a fugué une seule fois sans rentrer à la maison pendant une longue période. Fait souvent l'école buissonnière, et cela a commencé avant l'âge de 13 ans. <p>B. La perturbation du comportement entraîne une altération cliniquement significative du fonctionnement social, scolaire ou professionnel.</p> <p>C. Si le sujet est âgé de 18 ans ou plus, le trouble ne répond pas aux critères de la Personnalité antisociale.</p>

Annexe 2. Instruments de mesure

Annexe 2.1. Questionnaire sociodémographique



Recherche sur les élèves présentant des difficultés de comportement

Temps de passation : 20 – 25 minutes

Bonjour,

Le but de cette recherche est de connaître votre point de vue sur les difficultés de comportement. Bien évidemment, le respect de la **confidentialité** de vos réponses ainsi que **votre anonymat** sont garantis. Merci pour votre participation !

Veillez répondre aux questions suivantes :

1. Vous êtes :

un homme

une femme

2. Quel est votre âge ?

_____ ans.

3. Année de formation :

1ère année BP

2ème année BP

3ème année BP

Autre (précisez) : _____

4. Cycle de formation suivi :

profil 1-4 HarmoS

profil 5-8 HarmoS

Autre (précisez) : _____

*Annexe 2.2.1 « Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale »
(Mahat, 2008 ; MacFarlane & Woolfson, 2013).*

The following statements refer to children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties (SEBD).

Please indicate the extent to which you agree or disagree with each statement, according to the following scale:

1 = Strongly Disagree 3 = Disagree 5 = Neither 7 = Agree 9 = Strongly Agree

There are no correct answers. The best answers are those that honestly reflect your feelings. Please indicate your opinion by circling any one of the nine responses, ranging from “Strongly Disagree” to “Strongly Agree” as each represents a degree on the continuum.

-
1. I believe that an inclusive school is one that permits academic progression of students with SEBD regardless of their ability.
 2. I get irritated when I am unable to understand students with SEBD.
 3. I am willing to encourage students with SEBD to participate in all social activities in the regular classroom.
 4. I am willing to adapt the assessment of individual students with SEBD in order for inclusive education to take place.
 5. I believe that students with SEBD should be taught in special education schools.
 6. I believe that inclusion encourages appropriate behaviour amongst students with SEBD.
 7. I am willing to adapt my communication techniques to ensure that students with SEBD can be successfully included in the regular classroom.
 8. I am disconcerted that students with SEBD are included in the regular classroom regardless of the severity.
 9. I get frustrated when I have to adapt the curriculum to meet the individual needs of students with SEBD.
 10. I believe that students with SEBD should be in special education schools so that they do not experience rejection in the regular school.
 11. I get upset when students with SEBD cannot keep up with the day-to-day curriculum in my classroom.
 12. I am willing to modify the physical environment to include students with SEBD in the regular classroom.
 13. I am uncomfortable including students with SEBD in a regular classroom with other students without SEBD.
 14. I am willing to physically include students with severe SEBD in the regular classroom with the necessary support.
 15. I believe that students with SEBD can learn in the regular curriculum of the school if the curriculum is adapted to meet their individual needs.
 16. I am willing to adapt the curriculum to meet the individual needs of students with SEBD regardless of their ability
 17. I believe that students with SEBD should be segregated because it is too expensive to modify the physical environment of the school.
 18. I get frustrated when I have difficulty communicating with students with SEBD.

Annexe 2.2.2. Échelle des attitudes vis-à-vis de l'inclusion d'élèves présentant des difficultés de comportement (Mahat, 2008 ; MacFarlane & Woolfson, 2013).

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. La meilleure réponse est celle qui reflète le plus fidèlement votre point de vue. Essayez de fonder vos réponses sur vos expériences professionnelles (stages, etc.). Si vous n'en avez pas, essayez de vous projeter dans l'avenir.

	Tout-à-fait en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Tout-à-fait d'accord
A1 Je crois qu'une école inclusive est celle qui favorise la progression scolaire des élèves présentant des difficultés de comportement, indépendamment de leurs capacités.	1	2	3	4	5	6
A2 Je me sens agacé(e) lorsque je suis incapable de comprendre les élèves présentant des difficultés de comportement.	1	2	3	4	5	6
A3 Je suis disposé(e) à encourager mes élèves présentant des difficultés de comportement à participer à toutes les activités sociales qui ont lieu dans la classe régulière.	1	2	3	4	5	6
A4 Je suis disposé(e) à adapter l'évaluation des élèves présentant des difficultés de comportement afin que l'éducation inclusive ait lieu.	1	2	3	4	5	6
A5 Je crois que les élèves présentant des difficultés de comportement devraient être placés dans des classes et des écoles d'enseignement spécialisé.	1	2	3	4	5	6
A6 Je crois que l'inclusion scolaire favorise les comportements sociaux appropriés chez les élèves présentant des difficultés de comportement.	1	2	3	4	5	6
A7 Je suis disposé(e) à adapter mes techniques de communication aux élèves présentant des difficultés de comportement afin qu'ils soient inclus avec succès dans la classe régulière.	1	2	3	4	5	6
A8 Je me sens frustré(e) lorsque je dois adapter le programme pour répondre aux besoins individuels des élèves présentant des difficultés de comportement.	1	2	3	4	5	6
A9 Je suis déconcerté(e) par le fait que des élèves présentant des difficultés de comportement soient inclus en classe régulière, indépendamment de l'importance de leurs difficultés.	1	2	3	4	5	6
A10 Je crois que les élèves présentant des difficultés de comportement devraient être dans des écoles spécialisées ou des classes d'enseignement spécialisé afin qu'ils ne subissent pas de rejet dans la classe régulière.	1	2	3	4	5	6
A11 Je me sens agacé(e) lorsque les élèves présentant des difficultés de comportement n'arrivent pas à suivre le programme scolaire régulier dans la classe.	1	2	3	4	5	6
A12 Je suis disposé(e) à modifier l'environnement physique afin d'inclure les élèves présentant des difficultés de comportement dans la classe régulière.	1	2	3	4	5	6
A13 Je suis mal à l'aise d'inclure des élèves présentant des difficultés de comportement dans une classe régulière avec d'autres élèves qui ne présentent pas ces difficultés.	1	2	3	4	5	6
A14 Je suis disposé(e) à inclure physiquement les élèves présentant des difficultés importantes de comportement en classe régulière, avec le soutien nécessaire.	1	2	3	4	5	6
A15 Je crois que les élèves présentant des difficultés de comportement peuvent suivre le programme scolaire régulier à condition que celui-ci soit adapté à leurs besoins individuels.	1	2	3	4	5	6
A16 Je suis disposé(e) à adapter le programme pour répondre aux besoins particuliers des élèves présentant des difficultés de comportement.	1	2	3	4	5	6
A17 Je crois que les élèves présentant des difficultés de comportement doivent être séparés des autres élèves parce qu'il est trop coûteux de modifier l'environnement physique de l'école.	1	2	3	4	5	6
A18 Je me sens frustré lorsque j'ai du mal à communiquer avec les élèves présentant des difficultés de comportement.	1	2	3	4	5	6

Annexe 2.3.1. « Teacher efficacy in classroom management and discipline » (Emmer & Hickman, 1991).

Please indicate the degree to which you disagree or agree with each item by circling the appropriate numeral to the right of each statement. Please use the following scale:

1 = Strongly disagree 2 = Moderately disagree 3 = Slightly disagree
4 = Slightly agree 5 = Moderately agree 6 = Strongly agree

1. When a student does better than usual, many times it is because I exerted a little extra effort.
2. If a student in my class becomes disruptive and noisy, I feel assured that I know some techniques to redirect him quickly.
3. The hours in my class have little influence on students compared to the influence of their home environment.
4. I find it easy to make my expectations clear to students.
5. I know what routines are needed to keep activities running efficiently.
6. There are some students who won't behave, no matter what I do.
7. I can communicate to students that I am serious about getting appropriate behavior.
8. If one of my students couldn't do an assignment I would be able to accurately assess whether it was at the correct level of difficulty.
9. I know what kinds of rewards to use to keep students involved.
10. If students aren't disciplined at home, then they aren't likely to accept it at school.
11. There are very few students that I don't know how to handle.
12. If a student doesn't feel like behaving, there's not a lot teachers can do about it.
13. When a student is having trouble with an assignment, I am usually able to adjust it to his/her level.
14. Student misbehavior that persists over a long time is partly a result of what the teacher does or doesn't do.
15. Student behavior in classrooms is more influenced by peers than by the teacher.
16. When a student gets a better grade than usual, it is probably because I found better ways of teaching that student.
17. I don't always know how to keep track of several activities at once.
18. When I really try, I can get through to most difficult students.
19. I am unsure how to respond to defiant students.
20. A teacher is very limited in what can be achieved because a student's home environment is a large influence on achievement.
21. I find some students to be impossible to discipline effectively.
22. When the grades of my students improve it is usually because I found more effective teaching approaches.
23. Sometimes I am not sure what rules are appropriate for my students.
24. If a student masters a new concept quickly this might be because I knew the necessary steps in teaching the concept.
25. The amount that a student can learn is primarily related to family background.
26. I can keep a few problem students from ruining an entire class.
27. If parents would do more with their children at home, I could do more with them in the classroom.
28. If students stop working in class, I can usually find a way to get them back on track.
29. If a student did not remember information I gave in a previous lesson, I would know how to increase his/her retention in the next lesson.
30. Home and peer influences are mainly responsible for student behavior in school.
31. Teachers have little effect on stopping misbehavior when parents don't cooperate.
32. The influences of a student's home experiences can be overcome by good teaching.
33. Even a teacher with good teaching abilities may not reach many students.
34. Compared to other influences on student behavior, teachers' effects are very small.
35. I am confident of my ability to begin the year so that students will learn to behave well.
36. I have very effective classroom management skills.

Annexe 2.3.2. Échelle d'efficacité personnelle concernant la gestion de la classe (Emmer & Hickman, 1991).

	Tout-à-fait en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Tout-à-fait d'accord
<i>Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. La meilleure réponse est celle qui reflète le plus fidèlement votre point de vue. Essayez de fonder vos réponses sur vos expériences professionnelles (stages, etc.). Si vous n'en avez pas, essayez de vous projeter dans l'avenir.</i>						
SE1. Quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire.	1	2	3	4	5	6
SE2. Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre.	1	2	3	4	5	6
SE3. Les heures passées dans ma classe ont peu d'influence sur les élèves comparativement à l'influence de leur milieu familial.	1	2	3	4	5	6
SE4. Il est facile pour moi de communiquer mes attentes de manière claire à mes élèves.	1	2	3	4	5	6
SE5. Je sais quelles routines il faut établir afin que les activités se déroulent de manière efficace.	1	2	3	4	5	6
SE6. Il y a des élèves qui auront toujours des comportements inappropriés, peu importe ce que je fais.	1	2	3	4	5	6
SE7. Je suis capable de communiquer à mes élèves que je suis déterminé(e) à ce qu'ils aient un comportement approprié.	1	2	3	4	5	6
SE8. Si un de mes élèves était incapable de faire un devoir, je serais en mesure d'évaluer avec précision si le devoir était trop difficile.	1	2	3	4	5	6
SE9. Je sais quelle sorte de récompenses utiliser afin que mes élèves soient impliqués.	1	2	3	4	5	6
SE10. Si les élèves n'ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline à l'école.	1	2	3	4	5	6
SE11. Il y a très peu d'élèves que je ne sache pas gérer.	1	2	3	4	5	6
SE12. Si un élève ne se comporte pas correctement, il n'y a pas grand-chose que l'enseignant(e) puisse faire à ce sujet.	1	2	3	4	5	6
SE13. Quand un élève a de la difficulté à faire un devoir, je suis habituellement en mesure de l'adapter à son niveau.	1	2	3	4	5	6
SE14. Le comportement des élèves en classe est davantage influencé par les pairs que par l'enseignant(e).	1	2	3	4	5	6
SE15. Quand un élève obtient une meilleure note que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner.	1	2	3	4	5	6
SE16. Je n'arrive pas toujours à garder une trace de plusieurs activités à la fois.	1	2	3	4	5	6
SE17. Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles.	1	2	3	4	5	6
SE18. Je ne suis pas sûr(e) de savoir comment réagir face à des élèves provocateurs.	1	2	3	4	5	6

SE19. Ce qu'un(e) enseignant(e) peut accomplir est très limité(e) parce que le milieu familial d'un élève a une grande influence sur son rendement scolaire.	1	2	3	4	5	6
SE20. Je pense qu'il est impossible de discipliner efficacement certains élèves.	1	2	3	4	5	6
SE21. Quand les notes de mes élèves s'améliorent, c'est habituellement parce que j'ai trouvé des méthodes d'enseignement plus efficaces.	1	2	3	4	5	6
SE22. Parfois, je ne suis pas sûr(e) que les règles de comportement soient adaptées à mes élèves.	1	2	3	4	5	6
SE23. Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept, c'est peut-être parce que je connais les étapes nécessaires à l'enseignement de ce concept.	1	2	3	4	5	6
SE24. La capacité d'apprentissage d'un élève est essentiellement liée à ses antécédents familiaux.	1	2	3	4	5	6
SE25. Je suis capable d'empêcher que quelques élèves perturbateurs dérangent toute une classe.	1	2	3	4	5	6
SE26. Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, je pourrais faire plus avec eux en classe.	1	2	3	4	5	6
SE27. Quand les élèves s'arrêtent de travailler, je peux trouver un moyen de les ramener sur la bonne voie.	1	2	3	4	5	6
SE28. Si un élève ne se souvient pas des informations que j'ai transmises à la leçon précédente, je sais quoi faire à la leçon suivante pour qu'il s'en souvienne.	1	2	3	4	5	6
SE29. Le milieu familial et les pairs sont les principaux responsables du comportement des élèves.	1	2	3	4	5	6
SE30. Les enseignants ont peu d'impact pour cesser les comportements perturbateurs lorsque les parents ne collaborent pas.	1	2	3	4	5	6
SE31. L'influence des expériences de l'élève à la maison peut être compensée par un enseignement de qualité.	1	2	3	4	5	6
SE32. Même un(e) enseignant(e) ayant des bonnes capacités d'enseignement ne pourra pas atteindre tous les élèves.	1	2	3	4	5	6
SE33. Comparée à d'autres influences, celle de l'enseignant(e) a un moindre impact sur le comportement de l'élève.	1	2	3	4	5	6
SE34. Je suis convaincu(e) de ma capacité à démarrer l'année d'une telle façon que les élèves apprennent à se comporter de manière adéquate.	1	2	3	4	5	6
SE35. J'ai des techniques de gestion de classe très efficaces.	1	2	3	4	5	6

Annexe 2.4.1. Maslach Burnout Inventory–Student Survey (Schaufeli et al., 2002).

Exhaustion

1. I feel emotionally drained by my studies.
2. I feel used up at the end of a day at university.
3. I feel tired when I get up in the morning and I have to face another day at the university.
4. Studying or attending a class is really a strain for me.
5. I feel burned out from my studies.

Cynicism

1. I have become less interested in my studies since my enrolment at the university.
2. I have become less enthusiastic about my studies.
3. I have become more cynical about the potential usefulness of my studies.
4. I doubt the significance of my studies.

Professional Efficacy

1. I can effectively solve the problems that arise in my studies.
2. I believe that I make an effective contribution to the classes that I attend.
3. In my opinion, I am a good student.
4. I feel stimulated when I achieve my study goals.
5. I have learned many interesting things during the course of my studies.
6. During class I feel confident that I am effective in getting things done.

Annexe 2.4.2. Échelle pour évaluer le risqué de burnout des étudiants (Schaufeli et al., 2002; adaptation de Frey, 2014).

	<i>Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. La meilleure réponse est celle qui reflète le plus fidèlement votre point de vue.</i>						
	Jamais	Quelques fois par an	Une fois par mois	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour
B1. Je me sens émotionnellement vidé(e) par mes études.	0	1	2	3	4	5	6
B2. Je doute parfois de l'importance de mes études.	0	1	2	3	4	5	6
B3. Étudier toute la journée est vraiment pénible pour moi.	0	1	2	3	4	5	6
B4. Je peux résoudre efficacement les problèmes qui surviennent dans mes études.	0	1	2	3	4	5	6
B5. Je me sens usé(e) à force d'étudier.	0	1	2	3	4	5	6
B6. J'ai la sensation d'apporter une contribution efficace à l'enseignement.	0	1	2	3	4	5	6
B7. Je suis moins intéressé(e) par mes études depuis que je suis en formation à l'enseignement.	0	1	2	3	4	5	6
B8. Je suis devenu(e) moins enthousiaste en ce qui concerne mes études.	0	1	2	3	4	5	6
B9. Je pense être plutôt efficace dans mes études.	0	1	2	3	4	5	6
B10. Accomplir ces études me rend euphorique.	0	1	2	3	4	5	6
B11. Je suis épuisé(e) à la fin d'une journée d'études.	0	1	2	3	4	5	6
B12. Dans ces études, j'ai accompli des choses qui en valent la peine.	0	1	2	3	4	5	6
B13. Tout ce que je veux, c'est faire mes études et que l'on ne me dérange pas.	0	1	2	3	4	5	6
B14. Je suis fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que j'ai à affronter une journée d'étude.	0	1	2	3	4	5	6
B15. Je suis devenu(e) plus cynique quand à ma contribution à l'enseignement.	0	1	2	3	4	5	6
B16. Dans mes études, je suis sûre(e) d'agir de façon efficace.	0	1	2	3	4	5	6

Annexe 2.5. Questionnaire sur les compétences émotionnelles des étudiants (adapté de Doudin & Curchod-Ruedi, 2010).

Veillez lire la situation fictive suivante et répondre aux questions **toujours en fonction de cette situation** :

Jean est un élève d'origine suisse qui est dans la classe où vous effectuez votre stage. En classe, il parle constamment sans avoir levé la main, il oublie fréquemment ses affaires et vous interrompt souvent. Il lui arrive d'insulter ou même de taper ses camarades, mais il dit que c'est seulement pour rigoler. Aujourd'hui, il a commencé une bagarre dans la cour pendant la récréation. Quand vous venez vers Jean pour le réprimander, il vous insulte en ajoutant qu'il en a marre de l'école et part en courant.

1. Dans cette situation et après avoir été insulté(e), quelle est l'intensité des émotions que vous auriez ressenties ?

Pour chaque émotion, merci de cocher la case correspondante :

	Null	Faible	Forte	Très forte
a) Colère	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
b) Peur	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
c) Tristesse	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
d) Dégout	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
e) Mépris	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
f) Surprise	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
g) Culpabilité	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
h) Honte	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>

2. Quelles sont les émotions que vous manifesteriez à Jean?

Pour chaque émotion, merci de cocher la case correspondante :

	Null	Faible	Forte	Très forte
a) Colère	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
b) Peur	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
c) Tristesse	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
d) Dégout	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
e) Mépris	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
f) Surprise	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
g) Culpabilité	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
h) Honte	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>

Annexe 2.6. Questionnaire sur les attributions causales concernant l'origine des difficultés de comportement.

Selon la situation décrite dans la vignette indiquez quelle est la probabilité, selon vous, que les éléments ci-dessous soient à l'origine du comportement de Jean.		Tout-à-fait improbable	Assez improbable	Un peu improbable	Un peu probable	Assez probable	Tout-à-fait probable
<i>Veuillez prendre position pour chacun des items :</i>							
At1.	L'influence de la télé, le ciné, les réseaux sociaux, etc.	1	2	3	4	5	6
At2.	Des techniques d'enseignement inadéquates.	1	2	3	4	5	6
At3.	L'influence néfaste des pairs.	1	2	3	4	5	6
At4.	La personnalité ou le tempérament de l'élève.	1	2	3	4	5	6
At5.	Un lien faible entre lui et ses parents (parents indifférents)	1	2	3	4	5	6
At6.	L'influence du milieu socioéconomique de l'élève.	1	2	3	4	5	6
At7.	La personnalité de l'enseignant(e) et son style disciplinaire.	1	2	3	4	5	6
At8.	Des problèmes d'organisation à l'école et une politique disciplinaire peu claire.	1	2	3	4	5	6
At9.	Des conflits familiaux ou des problèmes conjugaux des parents.	1	2	3	4	5	6
At10.	Un besoin de l'élève de se faire remarquer.	1	2	3	4	5	6
At11.	Un certain laxisme présent dans la société quant à l'éducation des enfants.	1	2	3	4	5	6
At12.	L'impossibilité de l'élève de contrôler son comportement.	1	2	3	4	5	6
At13.	Rejet de l'élève de la part de l'enseignant(e).	1	2	3	4	5	6
At14.	L'incapacité de l'élève à suivre les exigences de l'école.	1	2	3	4	5	6
At15.	Des exigences parentales très strictes.	1	2	3	4	5	6
At16.	La violence constamment présente dans les médias.	1	2	3	4	5	6
At17.	Un manque du sentiment d'appartenance à l'école de la part de l'élève.	1	2	3	4	5	6
At18.	Une grande fratrie.	1	2	3	4	5	6
At19.	Des expériences négatives préalables de cet élève à l'école.	1	2	3	4	5	6
At20.	Un style disciplinaire très indulgent de la part des parents (enfant roi).	1	2	3	4	5	6

Annexe 2.7. Échelle pour évaluer les intentions des étudiants d'inclure ou d'exclure un élève présentant des difficultés de comportement.

Selon la situation décrite dans la vignette, veuillez indiquer les stratégies que vous mettriez probablement en place pour Jean.	Tout-à-fait improbable	Assez improbable	Un peu improbable	Un peu probable	Assez probable	Tout-à-fait probable
<i>Veuillez prendre position pour chacun des items :</i>						
I1. L'envoyer aux services PPLS (psychologue, psychomotricien, logopédiste) afin de décider d'un éventuel placement dans une autre classe.	1	2	3	4	5	6
I2. Impliquer Jean dans la classe et le responsabiliser davantage.	1	2	3	4	5	6
I3. Faire une demande de placement dans une classe spéciale (p. ex. une classe de développement).	1	2	3	4	5	6
I4. Le garder en classe en demandant un soutien pédagogique spécialisé ou un renfort pédagogique.	1	2	3	4	5	6
I5. Le signaler aux services PPLS (psychologue, psychomotricien, logopédiste) afin de lui permettre d'avoir un soutien supplémentaire.	1	2	3	4	5	6
I6. Le placer dans un MATAS (modules d'activités temporaires alternatives à la scolarité).	1	2	3	4	5	6
I7. Mettre en place un projet de suivi individualisé avec l'aide d'autres professionnels.	1	2	3	4	5	6
I8. Faire une demande de placement dans une école d'éducation spécialisée.	1	2	3	4	5	6
I9. Communiquer avec les parents et mettre en place des stratégies coopératives entre l'école et la maison.	1	2	3	4	5	6
I10. Recommander aux parents de Jean de le placer dans une école privée.	1	2	3	4	5	6
I11. Suspendre Jean de l'établissement pendant une semaine.	1	2	3	4	5	6
I12. Adapter les objectifs pédagogiques et le programme scolaire de Jean.	1	2	3	4	5	6

Annexe 3. Choix porté sur la méthode d'estimation des Analyses Factorielles Confirmatoires

Le but de la modélisation par équations structurelles (dont font partie les analyses factorielles confirmatoires) est de tester le niveau de vraisemblance entre la matrice de covariance observée pour des données mesurées et la matrice de covariance d'un modèle hypothétique (Flora & Curran, 2004). La méthode d'estimation de paramètres la plus souvent utilisée est celle du maximum de vraisemblance (*ML- Maximum Likelihood*). Cette méthode assume que la matrice de covariance est calculée à partir de variables continues qui ont une distribution normale. Ainsi, l'estimation par maximum de vraisemblance fournit des paramètres estimés de manière consistante, efficiente et objective, ainsi que des erreurs standards asymptotiques et un test omnibus de model fit ; à condition d'avoir une taille d'échantillon adéquate, un modèle spécifié correctement et des données avec une distribution multivariée normale (Flora & Curran, 2004). Or, dans le cas des données ordinales (comme c'est notamment le cas des échelles de Likert), cette méthode n'est pas idéale, car l'assomption de normalité est souvent violée, ce qui peut résulter en un χ^2 gonflée. Ainsi, d'autres auteurs (Flora & Curran, 2004 ; Moshagen & Musch, 2013) proposent la méthode robuste des moindres carrés pondérés (*WLT, Weighted Least Squares*), comme une alternative d'estimation qui permettrait de réduire des biais potentiels causés par la distribution anormale des données ordinales. Cette méthode se base sur l'analyse de corrélations polychoriques, qui estiment la relation linéaire entre deux variables continues endogènes calculées à partir d'une série de données ordinales (Holgado-Tello, Chacón-Moscoso, Barbero-García, & Vila-Abad, 2008). En effet, ce type de corrélation se base sur l'hypothèse que les valeurs discrètes observées sont dues à une distribution continue sous-jacente (Flora & Curran, 2004). Bien que la méthode standard des moindres carrés pondérés se base également sur l'assomption d'une distribution normale des données, la méthode robuste permettrait de calculer sans biais les paramètres d'estimation, même en présence d'une distribution anormale. Ainsi, cette dernière serait la méthode la plus adéquate pour effectuer des analyses factorielles confirmatoires en présence de variables ordinales.

Toutefois, comme nous l'avons évoqué, la plupart des études concernant la validation d'échelles utilisent la méthode de maximum de vraisemblance. Tel est notamment le cas des études concernant la validation du MBI-SS (cf. Bresó et al., 2007; Q. Hu & Schaufeli, 2011; Schaufeli, Salanova, et al., 2002). Pour cette raison, cette méthode a été utilisée pour les AFC de cette recherche afin de pouvoir disposer d'un cadre de comparaison, au détriment d'autres techniques plus adaptées.